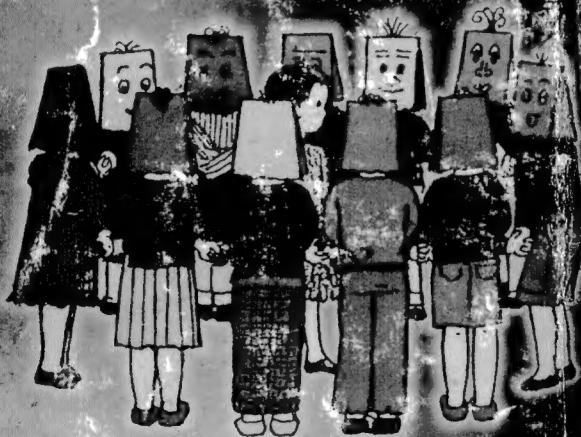


# لعب وتنمية اللغة

على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

سهير محمد سلامة شاش





اللعب وتنمية اللغة  
لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية



# اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

لعمرو

سهير محمد سلامة شاش

٢٠٠١

دار القاهره

١١٦ شارع محمد فرحات  
ت/ ٣٩٢٩١٩٢

## حقوق الطبع محفوظة

|                  |   |
|------------------|---|
| اسم الكتاب :     | اللعب وتنمية اللغة<br>لدى الاطفال ذوى الإعاقة العقلية |
| اسم المؤلف :     | مهير محمد سلامة شاش                                   |
| عدد الصفحات :    | ٢٤١   |
| رقم الإيداع :    | ١٨٤٥٥   |
| التسجيل الدولي : | I. S. B. N.   |
|                  | 977 - 314 - 111 - x                                   |
| سنة النشر :      | ٢٠٠١  |
| الطبعة :         | الأولى  |
| الناشر :         | دار القاهرة للكتاب                                    |
| العنوان :        | ١١٦ شارع محمد فريد - القاهرة                          |
| البلد :          | القاهرة - جمهورية مصر العربية                         |
| تليفون :         | ٣٩٢٩١٩٢   |
| فاكس :           | ٣٩٣٣٩٠٩ - ٣٩٢٩١٩٢                                     |

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي  
أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا  
تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ  
وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ

( الأحقاف - آية : ١٥ )





## تقديم الكتاب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد ( ﷺ ) ... وبعد

فان الاهتمام بتأهيل وتعليم نوى الاعاقة العقلية أصبح الشغل الشاغل لجميع المهتمين بهذه الفئة من نوى الاحتياجات الخاصة .. والكتاب الذى تقدمه بين يدي القارئ هو موضوع الرسالة العلمية التى تقدمت بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير فى التربية - تخصص : صحة نفسية عام ١٩٩٨ من جامعة الزقازيق بعنوان : " أثر اللعب الجماعى الموجه فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً " .

ومنذ أن خرجت الرسالة الى حيز الوجود فقد نصحتنى العديد من الأساتذة والباحثين بنشرها لأهمية موضوعها فى رعاية وتأهيل المعاقين عقلياً ، كما طُلب منى البرنامج المستخدم فى التنمية اللغوية فى مدرسة التربية الفكرية وبعض جمعيات رعاية المعاقين ذهنياً ليكون دليلاً للأباء والمعلمين فى تنمية الأداء اللغوى لأطفال هذه الفئة - ومع الالحاح فى طلب هذا الموضوع رأت الباحثة الاستجابة بنشر هذه الدراسة العلمية ، بعد اجراء بعض التعديلات ، لكى تقدم فى صورة كتاب يقرأه القارئ المتخصص وغير المتخصص فى هذا المجال .

ولقد أبقت الباحثة الفصل الأول كما هو ليكون مدخلاً لموضوع الدراسة ، وتناول الفصل الثانى الاعاقة العقلية من حيث : التعريف والتصنيف وخصائص املاعين عقلياً القابلين للتعلم . وتناول الفصل الثالث : الأداء اللغوى مشتتلاً على : تعريف اللغة ووظائفها ، والنظريات المعسرة لاكتسابها ، وخصائص الأداء اللغوى لدى المعادين ونوى الاعاقة العقلية ، وفنيات تحسين الأداء اللغوى لدى المعاقين عقلياً . أما الفصل الرابع : فقد تناول اللعب من حيث مفهومه ووظائفه ، والنظريات

المفسرة له ، وأنواع اللعب ، وخصائص اللعب الجماعى الموجه لدى المعاقين عقلياً وبوره فى تحسين الأداء اللغوى لديهم ... وتناول الفصل الخامس : برنامج اللعب الجماعى الموجه المستخدم فى التنمية اللغوية والتخطيط العام لهذا البرنامج . فى حين تناول الفصل السادس : الألعاب المستخدمة فى تنمية مهارات الأداء اللغوى .. أما الفصل السابع : فقد تناول نتائج الدراسة وتوصياتها كما وردت فى الرسالة لتكون هادياً للمربين والباحثين فى هذا المجال .

وانى إذ أقدم هذا الكتاب لجميع المهتمين بالتربية الخاصة العاملين مع نوى الاعاقة العقلية من : أباء ؛ ومربين ؛ معلمين ؛ وباحثين - أود أن أشكر جميع الأساتذة الذين تتلمذت عليهم وأخص بالشكر والعرفان كل من أ.د/فوقية حسن عبد الحميد، أ.د . نجوى شعبان محمد - اللتان أشرفتا على هذا العمل العلمى حتى خرج الى حيز الوجود ، وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى العلماء الأجلاء الذين ناقشوا رسالتى أ.د. كمال بسوى ، أ.د. فارق صادق جزاهما الله خير الجزاء .

وأخيراً - أشكر أسرتى على ما تحملته من أعباء خلال اعداد هذه الرسالة، ويطيب لى أن أهدى هذا العمل لجميع المهتمين بهذا المجال، وأدعو الله أن أسهم بعملى هذا فى خدمة هذه الفئة من نوى الاحتياجات الخاصة التى تحتاج الى كثير من الجهود العلمية المخلصة البناءة .

**والله ولي التوفيق**

# الفصل الأول

## مدخل إلى الدراسة

• مقدمة.

• مشكلة الدراسة.

• أهداف الدراسة.

• أهمية الدراسة.

• مصطلحات الدراسة.

• حدود الدراسة.



## مقدمة :

تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بنى البشر لينفردوا عن سائر مخلوقاته.. فالإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة -- منطوقة ومكتوبة -- لتحقيق الاتصال والتواصل ببناء جنسه على اختلاف بيئاتهم ( جمعه يوسف : ١٩٩ ، ١ ) واللغة أساس هام للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضرورتها : وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه ومواقفه، وطريقه الى تصريف شئون عيشه وارضاء غريزة الاجتماع عنده .. واللغة بالإضافة لذلك أداة الإنسان للتخاطب مع الآخرين والتفاهم وتبادل الأفكار والآراء والمشاعر معهم، وطريقة الى فهم وتحسس أنواقهم وسيلة لمعرفة مذاهبهم وطرق التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق التعاون والتكامل معهم مما يساعده على العيش بينهم فى يسر وطمأنينة وسلام ... واللغة أيضا وسيلة الإنسان لتنمية أفكاره وتجاريه وتهنيته للعطاء والابداع والمشاركة فى تحقيق حياة متحضرة : فيواسطتها يمتزج ويختلط بالآخرين ويقوى علاقاته مع أعضاء أسرته وأفراد مجتمعه، وعن طريقها يكتسب الخبرات والمهارات والقدرات اللازمة لتطوير حياته وهذا ما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً وقابلية على الابداع والمشاركة فى تحقيق التطور الفكرى ( أحمد المعنوق : ١٩٩٦ : ٣٤-٣٥ ).

واللغة ليست مجرد أصوات مسموعة، وإنما هى معنى يدل على الأشياء والموضوعات والأشخاص - فالكلمات المنطوقة التى لاتحمل معنى لاقية لها على الإطلاق ( نوال عطية : ١٩٩٥ ، ١٨ ) .. ويعتمد استعمال اللغة على استقبال الكلمات من الآخرين ، والقدره على الإتصال بهم نتيجة فهم الفرد لمعاني الكلمات والفردات والجمال.. وإذا كانت الأصوات ومعانيها تُستقبل بواسطة حاستى البصر والسمع، فإن المعلومات المتعلمة والأصوات والمعانى تعالج بإجراءات أخرى ترتبط بتخزينها فى الذاكرة واستدعائها عند الحاجة اليها واستخدامها ( نادية شريف : ١٩٩٠ ، ١٥٦ ) .. وإذا كان الأمر كذلك : فإن فروقا واسعة توجد بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقلياً فى مستوى الأداء اللغوى - اذ تعتبر مشكلة اضطراب الأداء اللغوى من أشد المشكلات التى يعانى منها الأطفال المعاقون عقلياً ، حيث انها تعوق توافق الفرد مع بيئته وتقف عائقاً أمام قدرته على التعبير عن حاجاته ورغباته وقدرته على فهم رغبات الآخرين ومعرفة العالم المحيط به .. فلقد أوضحت كثير من الدراسات العلمية التى أجريت على الأطفال المعاقين عقلياً تاخر النمو اللغوى بصفة عامة ، إذ أن ارتقاء اللغة لديهم يميل الى أن يقع فى مستوى أقل من مستوى القدرات الأخرى . من ذلك ما أوضحت دراسة ميلر وتشابمان Miller &

Chapman (١٩٨٤) - من أن الأطفال المعاقين عقلياً يتطورون ببطء في النمو اللغوي ويتأخرون في مستوى الأداء اللغوي مقارنة بالعاديين المعائنين لهم في العمر.

وفي مقارنة بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً من فئة الاعاقة العقلية البسيطة في العمر ٦-١٠ سنوات من حيث القدرة على الحديث - أشار نارمور ودريفر Naremore & Driver (١٩٨٥) الى أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت لديهم كلمات محدودة وجمالاً محدودة مما يفسر عدم قدرة المتخلف عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين كما هو حاصل مع العاديين .

كما أشار نادر الزبيد (١٩٩٥، ١١٥) الى أن المشكلات التي تصادف الطفل المعاق عقلياً في الجانب اللغوي تظهر في صعوبة الكلام والأخطاء في عملية نطق الحروف وتشكيل الأصوات، والسرعة الزائدة في النطق، أو التوقف عن النطق أثناء الكلام ، كما أن المحصول اللغوي أقل بكثير منه لدى الأطفال العاديين .

وأوضح كاهن Kahn (١٩٩٦) أن المعاقين عقلياً يبدون نوعاً من القصور الذاتي في العمليات العصبية المرتبطة باللغة الاستقبالية والتعبيرية، ويظهر هذا القصور في طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية .

من هنا : فإن اضطراب الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً يثير لدى الباحثين عدة قضايا منها : مشكلة نطق وفهم الكلمات والتعبير باللغة ، وقضية العلاقة بين اللغة والسلوك التوافقي بالإضافة إلى قضية التدريب اللغوي وعلاج الضعف في اللغة والتواصل اللغوي ( جمعة يوسف : ١٩٩٠ ، ١٨٦).

وتشير قضية علاج ضعف اللغة مسألة أساسية حول الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين الأداء اللغوي " فالطفل المعاق عقلياً يفشل في الاتصال اللفظي بالآخرين نظراً لأنه يفتقر إلى القدرة على استخدام الألفاظ والتعبير عن نفسه وعن حاجاته - لذلك : فإنه تحسين الأداء اللغوي يتطلب البعد عن استخدام المجردات في تعليمه وتدريبه ، والتركيز على الأشياء المادية الملموسة ، وأن نشير إلى الشيء واستخداماته وما يدل عليه من مسميات، وأن نقلل من استخدام التعليمات اللفظية المجردة ( علا عبد الباقي : ١٩٩٣ ، ٧٢).

ويعتبر اللعب أحد الاستراتيجيات الهامة التي تستخدم لتنمية وتحسين الأداء اللغوي عند الأطفال : فهو في حد ذاته وسيلة أساسية من وسائل التواصل عند الأفراد حتى وإن كانوا مختلفين لغة وثقافة ومستوى فكرياً ( أحمد بلقيس ، توفيق مرعي : ١٩٨٢ ، ٢٢).

ولقد ظهرت أساليب كثيرة لتعليم النواحي اللغوية المعتمدة على روح اللعب فالانطلاق في التعبير، وحسن الالقاء ، وروعة الاخراج كل هذه تجئ عن طريق التمثيل، كما أن من أفضل الوسائل لتعليم اللغة : الفناء والأناشيد القصص، ويمكن الاستعانة بما يسمى بالألعاب اللغوية لتحقيق أغراضا تربوية ( عبد العزيز القوصي : ١٩٧٨، ٢٣٤) بالإضافة لذلك : فإن إتصال الطفل المباشر بالأشياء عن طريق ملاحظتها واستعمالها أو اللعب بها وفحصها - هو أكبر معين يوقفه على معاني هذه الأشياء ، ووقوف الطفل على معاني الأشياء يساعد بالتالي على فهم الألفاظ واستعمالها استعمالاً أكثر صحة وبقّة ، مما يسهم في اكسابه بالتدريج للمهارة اللغوية وحسن التعبير الكلامي ( فوزيه ياب : ١٩٨٠، ٨٧) .. ولقد أوضحت دراستي ناجي عبد العظيم (١٩٩١) وأحمد عبد القنى (١٩٩١) فعالية برامج اللعب اللغوي واللعب الدرامي الاجتماعي في تحسين مستوى النمو اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة ، وأطفال السادسة من العمر.

وتتناول الدراسة الحالية استخدام برنامج اللعب الجماعي الموجه لتحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ( القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية.

### مشكلة الدراسة :

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى احساس الباحثة بأهمية الأداء اللغوي في اتصال الاطفال المعاقين عقلياً بالآخرين المحيطين بهم، فمع الزيارات المستمرة والمتلاحقة التي قامت بها الباحثة لمعهد التربية الفكرية لاحظت أن من أكثر المشكلات التي يعاني منها الاطفال المعاقون عقلياً ضعف الأداء اللغوي عند تعبير الطفل عن حاجاته ورغباته، والتنفيس عن انفعالاته وعواطفه نحو الآخرين ، في الوقت الذي لا يستطيع الناس من حوله - من العاديين - فهم مطالبه ومشاعره، - الأمر الذي يخلق في نفس الطفل الإحساس بالنقص والوئبة : الى جانب اثاره انفعالاته وغضبه وعدوانيته ؛ وسوء توافقه النفسي والانفعالي ؛ وعدم استفادته من البرامج التربوية في المدرسة - خاصة أن مناهج المدرسة الابتدائية للمعاقين عقلياً مازالت قريبة من مناهج المدرسة الابتدائية للعاديين .

من هنا : أصبحت الباحثة على يقين من أن نقطة الإنطلاق في مجال التربية الخاصة لرعاية المعاقين عقلياً - خاصة فئة القابلين للتعليم منهم - هي الإهتمام بتحسين الأداء اللغوي لهؤلاء الاطفال.. ورأت أن اللعب الجماعي الموجه هو أفضل الطرق التي يمكن الاستعانة بها لتحقيق هذا الغرض فالاطفال أثناء اللعب

يتخاطبون ويتبادلون الأفكار ويصححونها ، ويستمعون ، ويتعرفون على الأشياء ويكتسبون المفردات والمفاهيم، ويعبرون عما بداخلهم في جو يتسم بالمرح والفكاهة مما لا يتوافر في جو الفصل العادي .

ومن ثم : تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للمجموعتين، التجريبية والضابطة من الأطفال المعاقين عقلياً بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسطات درجاتهم بعده ؟ .

٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً في الأداء اللغوي بعد إنتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه مباشرة ومتوسطات درجات أدائهم اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة ؟

#### - أهداف الدراسة :

تبدو أهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

١- اعداد برنامج للعب الجماعي الموجه يستهدف تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- اختبار أثر برنامج اللعب الجماعي الموجه بعد تطبيقه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، والتعرف على مدى استمرار فعالية هذا البرنامج بعد توقفه على الأداء اللغوي لهؤلاء الأطفال.

٣- التعرف على مدى انعكاس تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في تحسن السلوك التكيفي النمائي.

٤- التوصية بالاستفادة من برنامج اللعب الجماعي الموجه ( المستخدم في الدراسة الحالية) في تحسين الأداء اللغوي لأطفال مدارس التربية الفكرية ، خاصة أطفال فصول التهيئة والصغوف الأولى من المرحلة الابتدائية .



## أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة منطلقات :

### أولاً : الاهتمام العالمي بقضايا الفئات الخاصة :

يتزايد في الآونة الأخيرة الإهتمام العالمي بمشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ... ولقد أدى الإهتمام بهذه الفئات الى اعلان الأمم المتحدة أن عام ١٩٨١ "عام دولي للمعوقين" ، والى إعلان السيد رئيس الجمهورية محمد حسنى مبارك أن فترة العشر سنوات ( من ١٩٨٩ إلى ١٩٩٩ ) عقداً لحماية الطفل المصرى ورعايته ، والى إعلان السيدة حرم رئيس جمهورية مصر العربية أن عام ١٩٩٠ عام للطفل المعوق ( اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٠ ، ٦) .. ومن ثم دعت جميع المؤتمرات العلمية المهتمة بالطفل وتربيته الى التصدى لمشكلات الفئات الخاصة ومشكلة ذوي الإعاقة العقلية على وجه الخصوص باعتبارها من أكبر المشكلات التى تعوق نمو الطفل، كما توصى ببذل الجهود وتضافرها من أجل علاج ذوي الإعاقة العقلية وتأهيلهم لمواجهة الحياة الإجتماعية فى الاندماج فى المجتمع الذى يعيشون فيه. ( علا عبد الباقي: ١٩٩٣ ، ١١).

ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة فى كم المعلومات البحثية والطبية المؤيدة الى فهم أفضل لمشكلة الإعاقة العقلية، وحفزت هذه المعلومات الجديدة التطور فى هذا المجال بما فى ذلك امتداد البحث الى الأسباب وطرق الوقاية والعلاج، والتعريف، والتصنيف، وتقييم الأداء وأساليب القياس ، والتدريب على المهارات الجديدة، يضاف الى ذلك تطوير أنماط جديدة للرعاية مرتبطة باحتياجات الشخص المعاق عقلياً سواء فى ذلك مؤسسات الرعاية أو فى المجتمع.. بالإضافة الى كل هذا فقد بدأت تتبلور فى الفترة الأخيرة المفاهيم الخاصة بالتأهيل فى المجتمع ، وبذلك تم الخروج من مجال التعليم والتدريب النظامى فى المؤسسات أو المراكز إلى الاندماج فى المجتمع حيث التعلم الإجتماعى أو التعلم بالممارسة بأوسع صوره ، أو تنمية الكفاءة الشخصية فى ممارسة الدور الإجتماعى والانسانى ( صفوت فرج : ١٩٩٢ ، ٤١٩ ، ٤٢٥).

ولاشك أن أى تدريب أو تأهيل للمعاقين عقلياً يتطلب توفر مستوى معين من الأداء اللغوى وإن يستطيع الطفل المعاق الاستفادة من أى برامج تدريبية أو تأهيلية ما لم يتوفر لديه حد أدنى من الأداء اللغوى يمكنه من فهم ما يقدم له من خدمات... من هنا · تأتى أهمية الدراسة الحالية فى تحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً ، وفى مساهمتها للاتجاه العالمى فى الإهتمام ببرامج تنمية مهارات أطفال هذه الفئة من الفئات الخاصة.

## ثانياً : زيادة نسب نوى الإعاقة العقلية :

تعد الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة نظراً لتزايد أعداد الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية تبعاً لزيادة الوعي بالمشكلة .. إذ تبلغ نسبة نوى الإعاقة العقلية تبعاً للمنحنى الاعتدالي المعياري حوالى ٢٠٣٪ من مجموع السكان فى المجتمع، ومن السائد أن النسبة المقبولة عالمياً هى ٣٪ من مجموع السكان، وتتزايد هذه النسبة فى البلدان النامية ( سليمان الريحاني: ١٩٨١، ٤٦ ) .. وتقدر احصاءات الأمم المتحدة أن بالعالم أكثر من ٥٠٠ مليون معوق وأن هذه الأعداد فى تزايد مستمر، وأن معظمهم يقع فى نطاق الدول النامية نظراً لما تعانيه هذه الدول من مشكلات الفقر وانتشار الأمراض وتعاطى المخدرات إلى جانب ما تسببه الحوادث والحروب من اعاقات (مبجى عطا الله سيف : ١٩٨٢-٥٩).

وفى دراسة لتحديد نسبة المعاقين عقلياً فى مدينة القاهرة اتضح أن هناك زيادة فى نسبة ضعاف العقول بين أطفال المناطق شبه الحضرية عنها فى المناطق الحضرية، وبين أطفال الأسر ذات المستوى الإقتصادى الاجتماعى المنخفض كذلك ( عماد الدين سلطان : ١٩٧٨).

وفى دراسة حديثة عن مؤشرات حجم مشكلة المعوقين فى مصر أجريت على أربع محافظات هى : القاهرة، الغربية، أسيوط، البحر الأحمر كعينة ممثلة لمحافظات مصر ، اتضح أن النسبة المئوية العامة للإعاقات الظاهرة والمؤكدة ٤٩٪ وكانت نسبة الإعاقة العقلية ٨٥٪ من اجمالى الاعاقات فى الدراسة (اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: ١٩٩٧) .. وهذا يعنى : أن نسبة الأشخاص المصابين بالإعاقة العقلية فى مصر- باعتبارها دولة نامية - أعلى من النسبة العالمية المحددة لذلك، بما يجعلنا نفترض أنها تتخطى حاجز الـ ٣٪ من جملة عدد السكان، وقد تزداد هذه النسبة حتى تصل الى ٧٪ فى المناطق الفقيرة والمكتظة بالسكان ( علا عبد الباقي : ١٩٩٣، ١١). وعلى هذا يمكن أن نتوقع أن فى مصر الآن أكثر من مليونى شخص مصاب بالإعاقة العقلية ( عادل خضر، مایسه المفتى: ١٩٩٢، ٣٧٤).

ومن ثم فإن الدراسة الحالية فى اهتمامها بتحسين الأداء اللغوى للمعاقين عقلياً تمس قضية هامة ومطلباً حيوياً فى رعاية هذه الفئة - إذ أصبحت العناية بالمعاقين عقلياً مطلباً إنسانياً وحقاً مشروعاً يتمثل فى إتاحة فرص الرعاية والتوجيه لكل مواطن، خاصة وأنهم فى أشد الحاجة لهذه الرعاية.. وإذا افترضنا أنه توجد نسبة كبيرة قد تصل الى ٢٪ من جملة المعاقين عقلياً قابليين للتعليم، فإنهم

يصبحون قادرين على التوافق النفسى والاجتماعى والمهنى اذا ما توفرت لها الرعاية والتأهيل الكاملين ( يوسف القاضى وآخرون: ١٩٨١، ٤١٣).

وبناء على ما أشارت إليه النسب السابقة للإعاقة العقلية نجد أنه من الأهمية بمكان تصميم برامج للرعاية والتأهيل النفسى والاجتماعى لهؤلاء الأطفال للاستفادة بما لديهم من قدرات . من هنا تأتى أهمية الدراسة الحالية فى تناول تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الجماعى الموجه - وهذه الدراسة تأخذ بالاتجاه التتموى الذى يستهدف الارتقاء بمهارات المعاقين عقلياً من أجل ادماجهم فى المجتمع، حيث أن الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة لاكتفى بالمعالجات النظرية وإبراز الأوضاع القائمة فحسب، بل تأخذ بالاتجاه العملى الذى من شأنه إحداث التغير فى السلوك وفى الشخصية على نحو إيجابى ، وهذا يتمشى مع فلسفة التربية التى تسود مجتمعات عالم اليوم حول قضية مؤداها " حق كل فرد فى الانتفاع بالخدمات التربوية التى تساعده على النمو والوصول الى أقصى مدى تؤهله له قدراته وإمكاناته". وبالتالي لم تعد مجتمعات عالم اليوم تقصر خططها وجهودها وخدماتها التربوية على العاديين من أبنائها، بل اتسع نطاق هذه الخطط والجهود والخدمات بحيث أصبحت تهتم - إلى جانب إهتمامها بالعاديين من أبنائها - بالأفراد غير العاديين.

ثالثاً: ندرة الدراسات فى هذا المجال :

ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية أن الدراسات التى تناولت تحسين الأداء اللغوى لذوى الإعاقة العقلية ما زالت قليلة جداً على المستوى العربى... وفى حدود علم الباحث لا توجد سوى ثلاث دراسات عربية تضمنت فى أحد جوانبها تنشيط الأداء اللغوى، ولا توجد أى دراسة عربية تتناول فنيات اللعب الجماعى الموجه لاكتساب الأطفال المتخلفين عقلياً مهارات وسلوكيات... مع العلم بأن الدراسات الحديثة تنادى بأهمية استخدام اللعب كوسيلة تعلم وتسهم فى اكتساب الطفل اللغة، والمهارات الإجتماعية ، الى جانب الألعاب التعليمية التى تسهم فى التعلم الإبداعى ، وتنمية الاستكشاف ، والتجريب، وتعليم الأرقام ، والمهارات التصنيفية، والوقت وغيرها ، حتى لقد نادى كثير من الباحثين بادماج اللعب فى كل مناهج الصفوف الأولى ( سلوى عبد الباقي : ١٩٩٢، هدى قناوى : ١٩٩٥، فاروق عثمان : ١٩٩٥ ) .

**مصطلحات الدراسة :**

**١- الإعاقة العقلية :**

يعرف عادل الأشول (١٩٧٨، ٥٨٨) الإعاقة العقلية Mental

Retardation بأنها مصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة العقلية دون المعدل العادي أو المتوسط (٧٠ درجة فأقل) ، وعادة ما يرتبط باضطراب السلوك ليكنى عند الفرد... ويرى كمال بسوقي (١٩٩٠، ٥٣١) أن الإعاقة العقلية Mental Deficiency هو : " ذهنية دون السواء من أى نوع... وأن الممعاق عقلياً هو : "الفرد عديم الأملية دراسياً ومهنيّاً واجتماعياً بقيود قواه العقلية، وهو غير قادر على أن يؤدي وظائفه بكفاية إلا في بيئة محمية" ..

وتحدد الباحثة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الدراسة الحالية بأنهم الأطفال الذين يحصلون على مستوى أداء عقلي وظيفي يتراوح بين ٥٠-٧٠ طبقاً لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء - الصورة الرابعة ( وهم من فئة القابلين للتعليم).

## ٢- الأداء اللغوي :

يعرف الأداء اللغوي Linguistic Performace بأنه : إمكانية الفرد للتعبير، عن طريق توضيح أفكاره باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب ( حسين قوره: ١٩٧٢).

بالإضافة لذلك : يعرف الأداء اللغوي بأنه : عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع ( محمد علي الخولي : ١٩٨٢، ١٨).

كما أنه مجموعة المفردات التي يستخدمها الطفل حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني العادية التي تجرى في التخاطب اليومي بطريقة آلية تلقائية (محمد قنديل: ١٩٨٩، ٨١).

وهو الطريقة التي يعبر بها الإنسان عن كل ما يحول في ذهنه ويدور في خاطره وتجيش به عواطفه على نطاق أوسع ومدى أطول - ويدخل في ذلك إلى جانب الكلام وسائل التعبير الأخرى كالإيماءات والإشارات والحركات وغيرها.. تلك الوسائل التي يلجأ إليها الإنسان ليؤكد أو يوضح ويثبت ما ينطق به أو يعبر عنه لفظياً أو ليعوض عما ينقصه أو يعجز عن استحضاره من تعبيرات وألفاظ ( أحمد المعنوق : ١٩٩٦، ٤٤).

وتعرف الباحثة الأداء اللغوي : بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبارات بطارية القدرات النفسية اللغوية المسخلفة بالدراسة الحالية - وتقيس : الأداء السمعي اللفظي الآلي ، الإستقبال البصري، التعبير بالحركة ، الترابط السمعي الصوتي، التسلسل البصري الحركي ، التعبير اللغوي اللفظي، التسلسل السمعي الصوتي ، الترابط البصري الحركي، الإدراك السمعي ( وهذه القدرات تمثل أبعاد الأداء اللغوي).

### ٣- اللعب :

يعرف كمال دسوقي (١٩٩٠) اللعب بأنه نشاط جسمى أو عقلى يُقتفى لذاته من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع والحصول على اللذة .

ويعرف اللعب المنظم ( الموجه ) Organized Play بأنه : لعب أو برنامج لعب - مخطط له مسبقاً، تحكمه قواعد وعليه إشراف أو هو أى لعبة تجرى بما يتفق وقواعدها المقررة ( كمال دسوقي : ١٩٩٠، ١٠٩٧).

ويعرف حامد زهران (١٩٨٠، ٢٥١) اللعب الموجه ( المحدد ) Structured Play بأنه لعب موجه مخطط، يحدد فيه المشرف ( المرشد ) مسرح اللعب، ويختار الألعاب والألوان بما يتناسب مع عمر الطفل وخبرته، وبحيث تكون مألوفة له حتى تستثير نشاطاً واقعياً أو أقرب إلى الواقع، ويصمم اللعب بما يناسب مشكلة الطفل ، وغالباً ما يشترك المشرف ( المرشد ) فى مواقف اللعب.

وترى الباحثة أن اللعب الجماعى الموجه Directed Group Play : هو مجموعة الألعاب أو الأنشطة التى يتضمنها البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية الذى أعدته الباحثة ونفذته مع أطفال المجموعة التجريبية، والتى استهدفت تحسين الأداء اللغوى لديهم وفق خطوات وإجراءات منهجية، وبالطرق والتقنيات العلمية التى تناسب هؤلاء الأطفال .

### ٤- السلوك التكيفى :

يعرف السلوك التكيفى Adaptive Behavior بأنه درجة الفاعلية التى يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصى ومسئوليته الإجتماعية المتوقعة منه حسب سنه وثقافته ( فاروق صادق : ١٩٨٥، ٣).

ويقاس السلوك التكيفى فى الدراسة الحالية وفقاً للدرجة التى يحصل عليها الفرد فى أبعاد الجزء الأول من مقياس السلوك التكيفى الخاص بالجانب التكيفى النمائى ويتضمن : التصرفات الاستقلالية، النمو الجسمى ، النشاط الإقتصادى ، والنمو اللغوى، مفهوم العدد والوقت ، الأعمال المنزلية ، النشاط المهنى، التوجيه الذاتى، المسئولية، التطبيع الاجتماعى .

### حدود الدراسة :

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية :

١- البعد الزمنى : يمتد البعد الزمنى فى الدراسة الحالية من ١٢ فبراير ١٩٩٨ حتى نهاية أبريل ١٩٩٨ ، وقد تم خلال هذه الفترة تنفيذ برنامج اللعب الجماعى

- الموجه على عينة الدراسة ، تم بعدها القياس البعدي والقياس التتبعي .
- ٢- البعد المنهجي : إستخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية : بطارية القدرات النفسية اللغوية، مقياس السلوك التكييفى ( الجزء الأول)، مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء ( الصورة الرابعة) ، مقياس المستوى الاقتصادى / الإجتماعى. بالإضافة إلى برنامج اللعب الجماعى الموجه الذى تم إعداده وتطبيقه على المجموعة التجريبية وذلك للتحقق من فروض الدراسة الحالية .
- ٣- البعد الجغرافى : أجريت الدراسة الحالية فى معهد التربية الفكرية بالزقازيق كأحد معاهد التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- ٤- البعد البشرى : أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها ٥٠ طفلاً وطفلة من الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) فى العينة الاستطلاعية التى تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من بينها والتى تمثلت فى مجموعتين:
- الأولى : تجريبية مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة معاقين عقلياً تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١٢ سنة بإنحراف معيارى ١٠.٦٣، وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٥٠-٧٠ .
- والثانية : ضابطة مكونة من ١٥ طفلاً وطفلة مماثلين لهم فى العمر، والذكاء، والمستوى الإقتصادى / الاجتماعى ، ومستوى الأداء اللغوى.

## الفصل الثاني

### الإعاقة العقلية

- تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية :

أولا : التعريفات السيكولوجية :

أ - التصنيف حسب نسبة الذكاء .

ب - التصنيف على أساس السلوك النكفي .

ثانيا : التعريفات التربوية .

ثالثا : التعريفات الطبية :

أ - التصنيف حسب مصدر العلة ( الأسباب) .

ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة .

ج - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية .

- خصائص ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم :

١- الخصائص الجسمية .

٢- الخصائص العقلية المعرفية .

٣- الخصائص الانفعالية .

٤- الخصائص الاجتماعية .





## تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية

إلى الآن ليس ثمة اتفاق كبير فى الاصطلاح على التسمية ولا التصنيف الصحيح للإعاقة العقلية ... فلقد تبنى اتحاد الطب العقلى الأمريكى كلمة "النقص العقلى" Mental Deficiency، بينما يؤكد الاتحاد الأمريكى للنقص العقلى اصطلاح "التأخر العقلى" Mental Retardation، وفى التسمية اللاتينية يستخدم الأطباء العقلليون اسم "Hypophernia" ومعناها التأخر التركيبى أو الوظيفى ، ويستخدم الأطباء الروس اصطلاح "قلة العقل" Oligophrenia (كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢٠١-٢٠٢)، وفى إنجلترا وبعض الدول الأوروبية استخدم اصطلاح Mental Subnormality ليعنى عدم السواء العقلى... كما استخدمت اصطلاحات أخرى للدلالة على المعاق عقليا منها : بليد العقل Mentally Dull ، والمتأخر عقليا Backward ، وواهن العقل Feeble minded (علاء عبد الباقي: ١٩٩٣، ٢١).

ويفضل كثير من الباحثين استخدام اصطلاح الإعاقة العقلية على غيره من المصطلحات السابقة لعدة أسباب:

- أننا لا نستطيع أن نقول نقص عقلى : لأن النقص ضد القلة ، وكلمة نقص تستخدم عند مقارنة كميات معدودة ولموسة ولا تصلح لوصف العقل.
- ولا نستطيع القول قصور عقلى : حيث أن قصر عن الشئ يعنى عجز عنه ولم يبلغه - وهذا لا يطلق على العقل.
- ولا نستطيع القول ضعف عقلى : لأن الضعف ضد القوة - فالضعف ما قصر عن درجة الحسن أو بعد عن درجة الصحة، والضعف العقلى مرتبة من مراتب الإعاقة العقلية ( تتراوح درجة نكائها بين ٥٠-٧٠، ومن ثم لا يصبح تسمية الكل باسم أحد أجزائه - لمصطلح الإعاقة العقلية أعم وأشمل .
- كما أننا لا نستطيع القول تأخر عقلى : فالتأخر ضد التقدم ( كمال مرسى : ١٩٩٦، ١٧-١٨).

هذا - ولقد تم تعريف وتصنيف الإعاقة العقلية من وجهات نظر مدارس مختلفة طبياً لطبية وتخصص واهتمامات الباحثين سواء كانوا أخصائيين نفسيين أو تربويين أو أطباء - وقد ارتبط بكل اتجاه فى تعريف الإعاقة العقلية تصنيف خاص، وذلك على النحو التالى :

## أولاً : التعريفات السيكولوجية :

وهذه التعريفات تتخذ من ضعف الأداء العقلي والخصائص السلوكية، ونقص الكفاءة أو الصلاحية الاجتماعية Social Competence محكاً أساسياً لتحديد الإعاقة العقلية .

ويعتبر تعريف هيبير (Heber ١٩٥٩) أساساً للتعريفات الحديثة للإعاقة العقلية - حيث عرفه بأنه : " حالة تتصف بمستوى وظيفي للعقل دون المتوسط تبدأ أثناء فترة النمو، ويصاحبها قصور في السلوك التكيفي..." وقد أوضح المصطلحات المستخدمة في تعريفه واعتبرها معايير للتعرف على الشخص المعاق عقلياً على النحو التالي :

- ١- أن يكون المستوى الوظيفي للعقل دون المتوسط : أى يقل عن مستوى أداء أقرانه العاديين بمقدار انحراف معيارى واحد إذا قيس الأداء على أحد اختبارات القدرة العقلية العامة .
- ٢- أن يعاني الفرد من قصور في السلوك التكيفي : وهذا يعنى أن يتأخر نمو الفرد فى نواحي : النضج ، والقدرة على التعلم ، والتكيف الاجتماعى .
- ٣- أن يحدث ذلك خلال فترة النمو : أى من بداية التكوين إلى سن المراهقة - حيث حدد سن ١٦-١٨ سنة كمعيار لنهاية فترة النمو العقلي (فاروق صادق: ١٩٧٨ ، ٢٤-٢٥) .

ولقد تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الإعاقة العقلية) American Association of Mental Retardation تعريف هيبير ونشرته فى دليلها الذى ظهر فى أعوام ١٩٥٩ ، ١٩٦٦ ، ١٩٦٦ - وأهم ما يمتاز به هذا التعريف شموليته التى جعلته أساساً لما جاء بعده من تعريفات ، كما أنه استخدم مصطلح التخلف العقلي Mental Retardation كبديل لكل المصطلحات التى ظهرت سابقاً، الا أنه يعيبه أنه حدد مستوى التدنى عن المتوسط فى مقاييس الذكاء بانحراف معيارى واحد، وهذا يعنى اعتبار حالات التخلف على مقياس وكسلر من ٨٥ درجة فأقل، وعلى مقياس بينيه ٨٤ فأقل... وبذلك يمكن أن تشمل نسبة المعاقين عقلياً إلى ١٥ر٨٧٪ من حجم المجتمع طبقاً للتوزيع الاعتدالى، وهى نسبة مبالغ فيها (محروس الشناوى : ١٩٩٧ ، ٤١) .

ولقد قدم جروسمان (Grossman ١٩٧٧) التعريف التالى الذى نشرته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ( الإعاقة العقلية ) فى دليلها السنوى - حيث ذكر أن " الإعاقة العقلية تشير الى الانخفاض الشديد فى القدرة العقلية

العامية مصحوباً بمعجز في السلوك التكيفي - ويظهر هذا العَرَض خلال فترة النمو\* (Hallahan & Kauffman, 1978, 44-54).

وبذلك يقدم هذا التعريف ثلاثة محكات يجب أن يكون كل منها قائماً قبل إجراء أي تشخيص للإعاقة العقلية - هي :

١- الانخفاض الشديد في القدرة العقلية العامة ( الذكاء العام)، وقد حدده بالانخفاض عن المتوسط بدرجتين معياريتين أو أكثر على واحد أو أكثر من اختبارات الذكاء ( وهذا يعنى ٧٠ فاقل على مقياس وكسلر، ٦٨ فاقل على مقياس بينيه).

٢- ضعف السلوك التكيفي للفرد عن هم في مثل عمره وظروفه الثقافية . ( ويعرف السلوك التكيفي : بأنه الدرجة التي يفي بها الفرد بمعايير الاستقلال الذاتي والمسئولية ، ومجارة المتطلبات الاجتماعية والتقاليد المتوقعة من مجموعة عمرية مماثلة لحالته).

٣- ظهور هذه الأعراض خلال فترة النمو : وهي الفترة من الميلاد حتى سن ١٨ سنة (محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٤٢-٤٣ ، 398, 1992, Robertson).

ولقد أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (١٩٩٣) تعريفاً اعتبرت فيدرالياً ينص على أن " الإعاقة العقلية تشير الى نواقص جوهرية فى الأداء الوظيفي الراهن ، وهو يتسم بآداء ذهنى وظيفى دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور فى اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية : التواصل ، الرعاية الشخصية ، الحياة المنزلية ، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من المجتمع، التوجيه الذاتى، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ، العمل .. وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشرة (محروس الشناوى: ١٩٩٦، ٥٠ ، 130, 1994, Hunt & Marshall).

أما منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) (١٩٩٢) فقد عرفت الإعاقة العقلية فى التصنيف البولى للأمراض International Classification of Diseases (ICD) بأنه : " حالة من توقف أو عدم اكتمال نمو العقل، والذي يتسم بشكل خاص بقصور فى المهارات التى تظهر أثناء مرحلة النمو، والتى تسهم فى المستوى العام للذكاء - أى : القدرات المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، ويمكن أن تحدث الإعاقة مصحوبة أو غير مصحوبة بآئ اختلال عقلى أو بدنى (منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٢، ٨٤).

وأخيراً : فقد أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association في الإصدار الرابع للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية DSM IV (١٩٩٤) ضرورة استيفاء المحكات التالية كمحكات أساسية لتشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية - هي :

١- أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة ذكاء حوالي ٧٠ أو أقل على اختبار ذكاء يطبق فردياً.

٢- عيوب أو جوانب قصور مصاحبة للأداء التكيفي الراهن ( أى كفاءة الشخص في الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم في عمره أو جماعته الثقافية في اثنين على الأقل من المجالات التالية : التواصل، واستخدام امكانات المجتمع، التوجيه الثاني، والمهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل ، الفراغ، الصحة والسلامة .

٣- يحدث ذلك قبل سن ١٨ سنة, Kendall & Hammen, 1995, 535, A.P.A., 1994, 40)

وهكذا : فإن التعريفات السيكلوجية قد أكدت على ضرورة الجمع بين عدة محكات لوصف وتشخيص الإعاقة العقلية...ومن ثم ارتبط بهذه التعريفات عدة تصنيفات لفئات الإعاقة العقلية - منها :

١ - التصنيف حسب نسبة الذكاء :

تبعاً لهذا التصنيف - وجد أنه إذا قيس المستوى الوظيفي للقدرة العقلية العامة لدى مجموعة كبيرة من الناس باستخدام اختبار ذكاء مقنن ، فإنها تكون موزعة توزيعاً اعتدالياً، أى يقع معظم الناس في وسط المنحنى ، وتقع فئة المتخلفين عقلياً على الطرف الأدنى للتوزيع، حيث يحصل الفرد متوسط الذكاء على ١٠٠ درجة، في حين يحصل المعاق عقلياً على ٧٠ درجة فأقل.

ولقد ظل تصنيف المعاقين عقلياً تبعاً لنسب الذكاء الى ثلاث فئات شائعاً بين علماء النفس وأن وجدت فروق بينهم في تحديد نسب الذكاء المحددة لبدائية ونهاية كل فئة من الفئات.

جدول (١) نسب الذكاء لفئات الإعاقة العقلية تبعاً للتصنيف الثلاثي

| الفئات               | تيرمان ١٩١٦ | لويت ١٩٤٧      | كيرك ١٩٥١ | وكسلر ١٩٥٨ |
|----------------------|-------------|----------------|-----------|------------|
| المعتبين أو المبرزين | ٦٩ - ٥٠     | ٦٥/٦٠ - ٥٠/٤٥  | ٧٥ - ٥٠   | ٦٩ - ٥٠    |
| الأبلة               | ٤٩ - ٢٥     | ٥٠/٤٥ - ٢٠/١٥  | ٥٠ - ٢٥   | ٤٩ - ٢٠    |
| المعتوه              | أقل من ٢٥   | من صفر - ٢٠/١٥ | صفر - ٢٥  | ٢٩ - فأقل  |

(ماريون صادق : ١٩٧٦، محروس الشناوي : ١٩٩٧)

وعلى الرغم من شيوع هذا التصنيف الثلاثي إلا أن مصطلحات : المورين والبلهاء ، والمعتمدين المستخدمة فيه قد تم التخلي عنها نظر لما تحمله من معانٍ سلبية.. ومنذ أن ظهر تعريف هيبير Heber للذكاء ثم تعريف جروسمان Grossman تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تصنيف الإعاقة العقلية إلى أربع فئات، كما تبنت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الثالث والرابع للدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (١٩٨٢، ١٩٩٤) نفس التصنيف الرباعي وأن وجدت فروق بينهما في الحدود الدنيا والعليا لكل فئة .

جدول (٢) نسب الذكاء لفئات الإعاقة العقلية تبعاً للتصنيف الرباعي

| الفئات             | الجمعية الأمريكية للتخلف |           | الجمعية الأمريكية للطب النفسي |   |
|--------------------|--------------------------|-----------|-------------------------------|---|
|                    | ١٩٦١                     | ١٩٧٧      | ١٩٨٢                          | ١٩٩٤                                      |
| تخلف عقلي بسيط     | ٦٧ - ٥٢                  | ٦٧ - ٥٢   | ٧٠ - ٥٠                       | ٧٠ - ٥٥/٥٠                                |
| تخلف عقلي متوسط    | ٥١ - ٣٦                  | ٥١ - ٣٦   | ٤٩ - ٣٥                       | ٥٠/٥٥ - ٤٠/٣٥                             |
| تخلف عقلي شديد     | ٢٥ - ٢٠                  | ٢٥ - ٢٠   | ٣٤ - ٢٠                       | ٤٠/٣٥ - ٢٥/٢٠                             |
| تخلف عقلي عميق     | أقل من ٢٠                | أقل من ٢٠ | أقل من ٢٠                     | أقل من ٢٥/٢٠                              |
| تخلف عقلي غير مبين | -                        | -         | -                             | لا يمكن تحديد نسب الذكاء بالطرق التقليدية |

( كمال مرسي : ١٩٩٦ ، Hallahan & Kauffman, 1978, APA, 1982, 1994 )

هذا - ولقد أشارت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الى أن تحديد نسب الذكاء لفئات الأربع يمكن أن يختلف حسب مقياس الذكاء المستخدم، وقد أوردت الفروق بين هذه الفئات على مقياسي ستانفورد بينيه للذكاء ، ووكسلر بلفيو لذكاء المراهقين والراشدين على النحو التالي :

جدول (٣) فئات الإعاقة العقلية ونسب الذكاء المقابلة لها  
على مقياسي ستانفورد - بينيه ، ووكسلر - بلفيو حسب التقنين الأمريكي

| الفئات          | درجة التخلف | فئة الانحراف المعياري | نسب الذكاء       |               |
|-----------------|-------------|-----------------------|------------------|---------------|
|                 |             |                       | ستانفورد - بينيه | وكسلر - بلفيو |
| تخلف عقلي بسيط  | ١           | ٢٠.١ - إلى ٣          | ٥٢ - ٦٧          | ٥٥ - ٦٩       |
| تخلف عقلي متوسط | ٢           | ٣٠.١ - إلى ٤          | ٣٦ - ٥١          | ٤٠ - ٥٤       |
| تخلف عقلي شديد  | ٣           | ٤٠.١ - إلى ٥          | ٢٠ - ٣٥          | ٢٥ - ٣٩       |
| تخلف عقلي عميق  | ٤           | ٥ - فأقل              | أقل من ٢٠        | أقل من ٢٥     |

( فتحي عبدالرحيم : ١٩٩٠ ، ٤١ ، كمال مرسى : ١٩٩٦ ، 537 ، Kendall & Hammen, 1995 )

ويذكر كثير من الباحثين أن اختبارات الذكاء على الرغم من قيمتها في تصنيف ذوي الإعاقة العقلية، إلا أنه يجب ألا تكون المحك الوحيد في التشخيص لما يأتي :

١- عدم وجود اتفاق عام على تعريف الذكاء والعوامل التي تقيسها اختبارات الذكاء

٢- تدخل كثير من العوامل التي تؤثر على تباين درجات الأفراد على اختبارات الذكاء ، وهو ما يسمى بخطأ القياس .

٣- عدم الاتفاق بين علماء النفس حول نسب الذكاء التي تحدد فئات المعاقين عقلياً .

٤- امكانات الخطأ في تفسير نتائج اختبارات الذكاء للفرد المعاق من اختبار آخر (سليمان الريحاني : ١٩٨١ ، ١٠٢ ، فتحي عبد الرحيم ، ١٩٩٠ ، ٤٦-٤٧ ، Kendall & Hammen, 1995 ، 538 ، Knerr. 1995.487 ) .

ب - التصنيف على أساس السلوك التكيفي :

يعتمد هذا التصنيف على السلوك التكيفي ومدى كفاءة الفرد في الاعتماد على نفسه والوفاء بالمطالب والواجبات الاجتماعية ، أو التكيف للاحتياجات المادية والاجتماعية لبيئته ( فاروق صادق : ١٩٧٦ ، ٢٤-٢٥ ) .. وبناء عليه أمكن تصنيف ذوي الإعاقة العقلية الى الفئات التالية :

## ١- القصور العقلي البسيط ( الخفيف ) Mild Mental Subnormality

تمثل هذه الفئة حوالي ٨٥٪ من نوى الإعاقة العقلية ، ويمكن أن تتطور اجتماعياً واتصالياً خلال أعمار ما قبل المدرسة، وهم متفاوتون الى الحد الأدنى من المهارات الحس حركية، ويصعب تمييزهم كأطفال معاقين عقلياً الا في سن المدرسة. يكتسبون اللغة مع بعض التأخر فيها، ويتميزون بضعف المحصول اللغوي مما يجعل الطفل يعبر بجملة قصيرة غير سليمة التركيب مع وجود صعوبات في النطق وعدم وضوح المخارج، ويستطيعون تعلم القراءة والكتابة والحساب إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي ولكن التعلم يكون بطيئاً فيدرسون كل مستوى في سنتين أو ثلاث سنوات ( كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣٢-٣٣) .. يصل معظمهم الى الاستقلالية في الرعاية الذاتية (تناول الطعام ؛ والنظافة ؛ وارتداء الملابس ؛ والاخراج )، وكذلك المهارات المنزلية والعملية ولكن بمعدل أبطأ.. ويمكن تدريبهم على الأعمال والمهارات اليدوية التي تؤهلهم للحصول على عمل - خاصة : الأعمال اليدوية الماهرة وشبه الماهرة ، ولكنهم عرضة لعدم الاستقرار في العمل بسبب الميكنة والظروف الاقتصادية غير المواتية والبطء الحركي وانخفاض مهارات القراءة، كما أن المشاكل العامة لهذه الفئة هي عدم القدرة على شغل وقت الفراغ ( Robertson, 1992, 398) .. يستطيعون التعامل بالعملية بحسب قيمتها والتعرف على المواقف والأيام ولكنهم يقشرون في معرفة أسماء الشهور وفصول السنة، ويتميزون بعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، ويجدون صعوبات في القدرة على التعامل مع مطالب الزواج وتربية الأطفال والتعامل مع تقاليد المجتمع وتوقعاته بصورة ظاهرة، ويحتاجون الى ارشاد وتوجيه الآخرين مدى حياتهم، فهم عرضة لسوء التوافق اذا لم يجنوا مَنْ يساعدهم في علاج مشكلاتهم البيئية والاضطراب الاجتماعية غير المألوفة.. يتوقف النمو العقلي لديهم عند مستوى طفل عادي في سن ٧-١١ سنة ( Hunt & Marshall, 1994, 144) .

## ٢- القصور العقلي المعتدل Moderate Mental Subnormality

نسبتهم حوالي ١٠٪ من نوى الإعاقة العقلية. يعانون من القصور في المظاهر النمائية بدرجة متوسطة اذ يتأخرون في اكتساب النطق والمشي وضعف الحصيلة اللغوية، يمكن مع التدريب المناسب اكتساب السلوك المقبول ومهارات المساعدة الذاتية والعناية بالنفس في مواقف التغذية والنظافة وارتداء الملابس وضبط الاخراج ( Robertson, 1992, 398) ... باستخدام برامج خاصة يصبحون قادرين على اكتساب المهارات والعادات السلوكية التي تسهم في تكيفهم الشخصي والاجتماعي في المنزل ومع جماعة الأقران والمجتمع - غير أن

نموهم العقلي لا يصل الى المستوى الذى يمكنهم من حسن التصرف ومن تحمل المسؤولية كاملة تجاه أنفسهم مما يجعلهم دائما فى حاجة الى رعاية الآخرين (Hunt & Marshall, 1994, 145) ... تقدمهم فى التعليم المدرسى محدود وان كانوا يتمكنون من تعلم مبادئ بسيطة فى القراءة والكتابة والحساب ولا يمكنهم التقدم أكثر من مستوى الصف الثانى الابتدائى، ومع ذلك يمكنهم التدريب على بعض الأعمال البدنية الخفيفة المفيدة التى تمكنهم من الحصول على أعمال لا تتطلب مهارة تحت الاشراف فى ورش محمية أو اعدادهم وتدريبهم للعمل فى بعض الوظائف أو المهن البسيطة، يتوقف النمو العقلي لديهم عند مستوى طفل عادى فى سن ٢-٧ سنوات (كمال مرسى: ١٩٩٦، ٢٢).

### ٢- القصور العقلي الشديد Sever Mental Subnormality

نسبتهم حوالى ٢-٤ ٪ من نوى الإعاقة العقلية.. ترجع الإعاقة لديهم الى عوامل عضوية مصحوبة فى كثير من الأحيان بتشوهات خلقية أو تلف فى الحواس وضعف فى التأخر الحركى وتلف واضح اكلينيكيا فى نمو الجهاز العصبى المركزى (محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٧٢، منظمة الصحة العالمية : ١٩٩٢، ٨٥) .. يعانون من قصور فى النواحي النمائية مصحوب باعاقات جسمية واضطرابات فى المهارات الحركية وتأخر فى النمو اللغوى وعبوب فى النطق والكلام وضعف الحصيلة اللغوية وعدم القدرة على التعبير بجمال وان كانوا يستطيعون تسمية الأشياء المألوفة بصعوبة (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٣١) .. يفشلون فى اكتساب العادات الأساسية فى النظافة والتفنية وضبط عمليات الاخراج ، وقصور شديد فى الاستقلال الذاتى وعجز عن حماية النفس من الأخطار وتحمل المسؤوليات.. ولاتدل العلاقات الاجتماعية لديهم على وجود ارتباطات عاطفية مع الآخرين ويفشلون فى ادراك الزمان والمكان، ويتميزون بقلة الاستفادة من الخبرات اليومية .. لذا : نحتاجهم فى حاجة إلى الاشراف والرعاية الكاملة من الآخرين مدى الحياة فى مؤسسات ابوائية متخصصة.. مع التدريب الاجتماعى يمكن أن يتعلموا قليلا من المهارات الشخصية للاعتماد على النفس وتفادى الأخطار والأذى .. يتوقف نموهم العقلي عند مستوى طفل فى سن أقل من ثلاث سنوات (Robertson, 1992, 399) .

### ٤- القصور العقلي العاد أو الجسيم Profound Mental Subnormality

ويمثلون ١-٢٪ من نوى الإعاقة العقلية .. تكون إعاقة هذه الفئة مطبقة، ويصاحبه تدهور فى الحالة الحسية والتأخر الحركى والنمو الحاسى والحركى ،



وقصور شديد في الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام وأساليب التواصل، وعجز واضح في الكفاءة الشخصية والاجتماعية (عبدالمطلب القرطبي : ١٩٩٦ ، ١٠٧-١٠٨) .. يظلون في حاجة الى الاعتماد المستمر على غيرهم طوال حياتهم ورعاية كاملة داخل مراكز ومصحات علاجية (Robertson, 1992,399) .

### ثانياً : التعريفات التربوية :

تقوم هذه التعريفات على أساس مدى القصور في الاستعدادات التحصيلية والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنى الدراسة، ومن ثم اعتبر بعض الباحثين الإعاقة العقلية مشكلة تعليمية في المقام الأول :

ومن أشهر التعريفات المبكرة في هذا الصدد تعريف كريستين انجرام Christine Ingram (١٩٥٣) حيث أطلقت مصطلح " بطئ التعلم " Slow learner على " الطفل الذي لا يستطيع أن يحصل على نفس مستوى زملائه في الصف الدراسي الذي يكون فيه ويقع نسبة ذكائه بين ٥٠-٨٩ على اختبارات الذكاء الفردية ، ويمثل الأطفال بطيئي التعلم ١٨-٢٠٪ من أطفال المدارس .. وقد أطلقت انجرام مصطلح الإعاقة العقلية على الفئة التي تتراوح نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٥ ويمثلون ٢٪ من مجموع الأطفال بطيئي التعلم، أما الفئة التي تتراوح نسبة ذكائها بين ٧٥-٨٩ فقد أطلقت عليها الفئة البينية Borderline .

ويرى فاروق صادق (١٩٧٦) أن انجرام لاتقدم وصفاً لفئة الإعاقة العقلية الا من طريق اختلاف الذكاء ولا تهتم الا بفئة القابلين للتعلم فقط من المعاقين عقلياً ، غير أنها وجهت النظر الى مشكلة تعليم من هم بين فئة المعاقين عقلياً والعاديين (فاروق صادق : ١٩٧٦ ، ٢٢٢٢) .

ولقد عرفت اللجنة التي قامت ببحث مشكلة الضعف العقلي في انجلترا من قبل وزارة التربية (١٩٦١) الضعف العقلي بأنه : " عدم القدرة على التعلم، وهذا ينطبق على الأطفال الذين لا يمكنهم اكتساب أية معلومات في المدارس الأولية " (مترى أمين : ١٩٨٧ ، ١١) .. ومن الواضح أن هذا التعريف انما ركز على الفئة الدنيا من الإعاقة العقلية التي تكون غير قابلة للتعلم أو التدريب - ومن ثم يعتبر قاصراً .

أما الجمعية الوطنية للأطفال المعاقين عقلياً The National Association For Retarded Children (١٩٧١) فقد عرفت المعاق عقلياً بأنه " شخص يعاني منذ الطفولة من صعوبة غير عادية في التعلم ، وهو غير فعال، نسبياً في استخدام ما تعلم في مشكلات الحياة العادية، وهو

يحتاج إلى تدريب وتوجيه خاصين ليستفيد من طاقاته مهما كانت (محروس الشناوى : ١٩٩٧، ٣٨).

ولقد أورد صالح هارون (١٩٨٥) تعريفا للإعاقة العقلية يشير فيه الى أن المعاق عقلياً : هو الطفل الذى يعانى من تخلف وبطء فى التحصيل وعدم القدرة على مسايرة برامج التعليم بالمدارس العادية بسبب تخلف قدراته العقلية، ويفشل فى تحصيل المقررات والتعامل معها، وقد يستطيع اكتساب مبادئ القراءة والكتابة والحساب عن طريق برامج تعليمية خاصة فيسمى قابلاً للتعليم educable ، أو يفشل فى اكتساب هذه المبادئ البسيطة فيسمى غير قابل للتعليم Uneducable (صالح هارون : ١٩٨٥، ١٠).

هكذا : يتضح من هذه التعريفات تأكيدها على معيار عدم القدرة على التعلم مقارنة بالعاديين.. وعلى الرغم من أهمية هذا المعيار فإنه يجب عدم الاعتماد عليه وحده فى التعرف على حالات الإعاقة العقلية حتى لا تسمح بدخول فئات أخرى كالتأخر الدراسى وصعوبات التعلم.

ولقد ارتبط بهذا النوع من التعريفات تصنيفاً لفئات الإعاقة العقلية يركز على الاحتياجات التعليمية وما يلائم كل فئة من الفئات من برامج تعليمية أو تدريبية ومدى إمكانية الانتقال من برنامج تدرسى إلى آخر.. ويتضمن هذا التصنيف ثلاث فئات هي:

#### ١- فئة القابلين للتعلم Educable Mental Retarded

يمثلون ٢.١٤٪ من اجمالى السكان العام، وقد أطلق عليهم رجال التربية الخاصة مصطلح القابلين للتعلم لما لهم من قدرة على إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، لكن عملية تقدمهم تكون بطيئة عن العاديين ولا يمكنهم التعلم بنفس المعدلات أو المناهج العادية، لذا : يكون لديهم إمكانات النمو إذا قدمت لهم فرص التربية الفردية فى المدرسة العادية أو فى فصول أو مدارس خاصة تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم (عبد المطلب القريطى : ١٩٩٦، ١٠٢-١٠٣).. وأهم المجالات التى يمكنهم أحراراً تقدم فيها :

أ- أحراراً حد أدنى من القدرة على التعلم فى الموضوعات الأكاديمية ، ولا يستطيعون البدء فى اكتساب القراءة والكتابة والحساب قبل الثامنة أو الحادية عشرة ، ولا يمكنهم تعلم المواد الدراسية المقررة فى سنة دراسية واحدة ، لا يستطيعون مواصلة التعلم لأكثر من مستوى الصف الثالث الابتدائى .

ب - احراز حد أدنى من الكفاءة المهنية وممارسة بعض الأعمال والحرف  
التي يستطيعون عن طريقها إعالة أنفسهم في سن النضج.  
ج - احراز تقدم في مهارات التكيف الاجتماعي الى حد يكون فيه الفرد  
معتدداً على نفسه - خاصة اذا أتاحت له البرامج الموجهة للتوافق  
للسلوك الاجتماعي المقبول (سليمان الريحاني: ١٩٨١، ١٠٤).

## ٢- فئة القابلين للتدريب Trainable Mentally Retarded

وتمثل هذه الفئة حوالي ١٣٪ من اجمالي السكان، ويمثلون ٥ - ٧ ٪ من  
نوى الإعاقة العقلية، ويتراوح ذكاء أفرادها بين ٢٥ - ٥٠ درجة ، ويظهر تخلف  
أطفال هذه الفئة في مراحل مبكرة جداً (في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة)  
مصحوبة بتخلف في القدرة على الكلام والمشي (سليمان الريحاني: ١٩٨١، ١٠٥).  
وهم يعانون من صعوبات شديدة تعجزهم عن التعلم وإن كان بعضهم لديه قدرة  
ضئيلة جداً على اكتساب المهارات الأكاديمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب..  
الا أن هذه الفئة لديها قابلية للتدريب وفقاً لبرامج خاصة على مهام العناية بالذات  
والأعمال البدنية الخفيفة والروتينية التي لا تستلزم مهارات فنية - ويتم ذلك تحت  
الإشراف والتوجيه في بيئات وورش محمية.. ويمكنهم الاستقلال جزئياً عن الكبار  
في تحمل تبعات الحياة اليومية (عبد المطلب القريطي : ١٩٩٦، ١٠٣).

## ٣- فئة المعتمدين Castodial Mentally Retarded

وهم حالات الإعاقة العقلية الجسيمة أو المطبقة وأكثر مستوياتها تدهوراً،  
يتقل معاملات ذكاء أفرادها عن ٢٥ درجة ، يشكلون ما يقرب من ٥٪ من المعاقين  
عقلياً ويقعون في نطاق ١٣٪ من عدد السكان عموماً.. وأطفال هذه الفئة عاجزون  
كلياً حتى عن حماية أنفسهم من الأخطار أو العناية بأنفسهم ، ويعتمدون اعتماداً  
كلياً على غيرهم طوال حياتهم، ويحتاجون الى رعاية ايوائية متخصصة ومستمرة في  
النواحي الطبية والنفسية والاجتماعية إما داخل مؤسسات خاصة أو في محيط  
أسرهم اذا ما توفرت لهم ظروف الرعاية المناسبة (سليمان الريحاني : ١٩٨١،  
١٠٥، عبد المطلب القريطي : ١٩٩٦، ١٠٣-١٠٤).

## ثالثاً : التعريفات الطبية :

كان الأطباء أول الأخصائيين الذين تعاملوا مع حالات الإعاقة العقلية بل كانوا  
أسبق من الأخصائيين النفسيين ورجال التربية في اكتشاف الإعاقة العقلية. وتؤكد  
التعريفات والتصنيفات الطبية على العوامل المسببة للإعاقة العقلية ، وتوقفت  
الاصابة ، والمظاهر المرتبطة به - بغية تحديد الأساليب الوقائية والعلاجية  
المناسبة

ومن أشهر التعريفات الطبية : تعريف بينوا Benoit (١٩٥٢) الذي يرى أن : " الإعاقة العقلية ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل أو محددات داخلية في الفرد ، أو عن عوامل خارجية بحيث تؤدي الى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم وبالتالي التكيف مع البيئة" .. ويعرف جيرفيس Jervis (١٩٥٢) الإعاقة العقلية بأنها : " حالة توقف أو عدم استكمال النمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة، أو يكون نتيجة لعوامل وراثية (جينية) أثناء فترة التكوين" .. أما تريدمجولد Tredgold (١٩٥٥) فقد عرف الإعاقة العقلية بأنها : " حالة يعجز فيها العقل عن الوصول الى مستوى النمو السوي أو استكمال ذلك النمو.. وتنشأ هذه الحالة عن عيب أو نقص في الجهاز العصبي المركزي نتيجة لاصابة عضوية في المخ بحيث تكون تلك الازصابة ذات أثر واضح في ذكاء الفرد" (فاروق صادق: ١٩٧٨، ١٨-١٩).

وحديثاً عرف لوريا Luria (١٩٨٣) المعاق عقلياً بأنه " شخص يعاني من أمراض دماغية حادة في طفولته المبكرة، وتؤخر هذه الأمراض من الارتقاء السوي للمخ، وما ينتج عن هذا من مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية" .. وقد ميز بين الطفل السوي والطفل ذي الإعاقة العقلية من خلال إدراك الطفل للمثيرات. وهذا التعريف يتناول المشكلات البنائية في الإعاقة العقلية أو الاختلال القائم على أسباب بنائية ( Luria, 1983, 10 ).

وعلى الرغم من قدم هذا الاتجاه في تعريف الإعاقة العقلية إلا أن بعض الباحثين العرب قد تبنا هذا الاتجاه - فعرفوا الإعاقة العقلية بأنها : " حالة/ عدم تكامل تطور ونضوج العقل يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لموامل : وراثية أو مرضية أو بيئية ، تؤدي الى توقف في نمو أنسجة المخ ، أو تؤثر في الجهاز العصبي ، وينتج عنها نقص الذكاء ، ولا تسمح للفرد بحياة مستقلة أو حماية نفسه ضد المخاطر أو الاستغلال" ( أحمد عكاشة : ١٩٨٠، ٣٩١، كلير فيهم : ١٩٨٢، ٢٤، متري أمين: ١٩٨٧، ٩، عطوف ياسين : ١٩٨٨، ٢٠٥).

ولقد ارتبط بالتعريف الطبى تصنيفات متعددة - حيث قُسم نرى الإعاقة العقلية الى فئات تبعاً لمصدر الملاء، أو توقيت حدوثها، أو تبعاً للمظاهر الاكلينيكية المميزة لها - وذلك على النحو التالي:

١ - التصنيف حسب مصدر الملاء ( الأسباب ) :

يعد تصنيف تريدمجولد Tredgold من أقدم التصنيفات السببية etiology - حيث يصنف نوى الإعاقة العقلية الى الفئات التالية :

١- إعاقة عقلية أولية Primary Amentia : وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي ترجع لأسباب أو عوامل وراثية .

٢- إعاقة عقلية ثانوية Secondary Amentia : وتشمل حالات الإعاقة العقلية التي تعود أسبابها الى عوامل بيئية كالمرض أو الاصابات أو التشوهات الخلقية التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة .

٣- إعاقة عقلية مختلطة Mexed Amentia ( وراثي وبيئي ) : وتشمل تلك الحالات التي تشترك فيها العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معاً .

٤- إعاقة عقلية غير محددة الأسباب : وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من نوى الإعاقة العقلية (وخاصة مستوى الإعاقة العقلية البسيطة) التي يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت الى التخلف ( سليمان الريحاني : ١٩٨١ ، ٩٥ ) .

- وقسم استراوس ولينتين Strauss & Lehtinen نوى الإعاقة العقلية

الى نوعين:

١- الإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل داخلية Endogenous : ويحدث نتيجة الوراثة وقبل الولادة.. ويوجد في حالات المعاقين عقلياً الذين لا يظهر عليهم عيوب جسمية عضوية .

٢- الإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل خارجية Exogenous : وينشأ عن أسباب بيئية أو مكتسبة نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النمو العادي قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، ويظهر في الحالات الاكلينيكية المصاحبة لنوى الإعاقة العقلية لاسيما تلك الحالات التي يحدث فيها تلف في المخ ( فاروق صادق: ١٩٧٨ ، ٣١ ، كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٧ ، عبد المطلب القريطى : ١٩٩٧ ، ٩٦ ) .

- كما صنفت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي المعاقين عقلياً إلى عشر

فئات تبعاً لأسباب أو مصدر الاعاقة - هي :

١- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض معدية infection diseases - مثل : الحصبة الألمانية، والزهرى- خاصة اذا حدثت الإصابة في الشهور الثلاثة الأولى من الحمل .

٢- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض التسمم intoxica diseases - مثل : اصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أكسيد الكربون .

٣- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن اصابات جسمية physical

- trauma مثل : إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأي سبب من الاسباب .
- ٤- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض اضطراب التمثيل الغذائي Disoder  
metabolism diseases - مثل : حالات الفينيل كيتونيوريا  
Phenylketonuria ، والجلكتوسيميا Galactosemia .
- ٥- الإعاقة العقلية المرتبطة بخلل الكروموزومات - مثل : عرض داون .
- ٦- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض ناتجة عن أورام غريبة مثل الدرن .
- ٧- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث قبل الولادة .
- ٨- الإعاقة العقلية المرتبطة باضطراب عقلي - مثل : التوحد الطفلي Autism .
- ٩- الإعاقة العقلية المرتبطة بأمراض غير معروف سببها تحدث بعد الولادة .
- ١٠- الإعاقة العقلية المرتبطة بأسباب غير عضوية : الناتجة عن عوامل أسرية  
وثقافية (حرمان ثقافي أو بيئي) ... ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٥-٢٦) .

#### ب - التصنيف حسب توقيت الإصابة :

يقترح يانيت Yannet تقسيماً ثلاثياً لحالات الإعاقة العقلية بحسب توقيت حدوث الإعاقة تضمن الفئات التالية :

١- إعاقة عقلية تحدث في المرحلة قبل الولادة Pre-natal : ويتمثل في الحالات التي تحدث فيها الإعاقة العقلية لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو أحدهما - مثل : عامل الريزوس RH F ، عدم انضباط السكر في الدم ، والضغط المرتفع الذي يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين ، وتعاطي الكحوليات والمعاقير المزمّن أثناء الحمل ، وتعاطي الأدوية لأحداث المعاناة أثناء الحمل ، وإصابة الأم بالأمراض الفيروسية المعدية كالحصبة الألمانية ، والزهرى... الخ (Knerr, 1995, 490) .

٢- إعاقة عقلية تحدث أثناء الولادة Intra-natal : ويتمثل في الحالات التي يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة .

٣- إعاقة عقلية تحدث بعد الولادة post-natal : ويتمثل في الحالات التي تحدث الإصابة لديها خلال الفترة النمائية - كتمرض الفرد لبعض الأمراض كالالتهابات السحائية ، وإصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص ، أو أول أكسيد الكربون ، والإصابات المباشرة للدماغ نتيجة الحوادث ( غاروق صادق : ١٩٧٨ ، ٣٤-٣٥) .

### ج - التصنيف حسب المظاهر الاكلينيكية :

ويعتمد هذا التصنيف على المظاهر والملاحم البدنية التي تصاحب بعض حالات الإعاقة العقلية تحدث .. ويندرج تحت هذا التصنيف الفئات التالية :

#### ١- حالات المنغولية أو مرض داون Mongolism/Dawn's Syndrome

وتمثل ١٠٪ من حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة ، أو واحد لكل ٧٠٠ حالة من حالات المواليد الأحياء، ويتميز أصحابها بسمات بدنية مميزة تشبه الجنس المغولي.. وترجع إلى وجود كروموزوم زائد في أحد كروموزومات الجنس (غالباً الزوج رقم ٢١) فتصبح عدد الكروموزومات في الخلية المخمصة ٤٧ بدلا من ٤٦ كروموزوماً .. وقد وجد أن نسبة الإصابة تزداد بزيادة عمر الأم ، كما وجد أن الكروموزومات غير الطبيعية تستحث بالاشعاع. (فاروق صادق : ١٩٧٦، ٧٥، محروس الشناوي : ١٩٩٧، ٨٦-٩٠، Knerr, 1995, 491,492 ) .

#### ٢- حالات استسقاء الدماغ Hydrocephaly

هو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة مما يؤدي إلى ازدياد الضغط داخلها فتتلف أنسجة الدماغ، وترجع زيادة هذا السائل الى اختلال اعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع انسيابه وجريانه السوي (سوين : ١٩٧٩، ٧٩٧) .. وتحدث هذه الحالة نتيجة حدوث عيوب: كالزهري أو الالتهاب السحائي الذي تصاب به الأم أثناء الحمل، وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو في الطفولة المبكرة ( كمال دسوقي : ١٩٧٤، ٢١٢) .. ويمكن التعرف المبكر على هذه الحالة عن طريق قياس محيط رأس الرضيع مراراً، وملاحظة البقعة الرخوة من الدماغ ( النافوخ)، حيث يزيد نمو الدماغ بمعدل ١-٢ بوصة كل شهر (حامد زهران: ١٩٧٤، ٤٧٠).

#### ٣- حالات كبر الدماغ Macrocephaly

وتتميز بكبر محيط الجمجمة وزيادة حجم ووزن الدماغ نتيجة لزيادة المادة البيضاء والخلايا الضامة بالمخ.. وترجع هذه الحالة الى وجود عيب في المخ انتقل عن طريق الجينات الوراثية مما أدى الى النمو الشاذ في أنسجة المخ ( حامد زهران : ١٩٧٤، ٤٧٢، فاروق صادق، ١٩٧٨، ٧٣).

#### ٤- حالات صغر الدماغ Microcephaly

وتنشأ نتيجة عدم نمو المخ بدرجة كافية فلا يتجاوز محيط الجمجمة عند تمام النوع من ١٧-١٩ بوصة ( متوسط الشخص السوي ٢٢ بوصة)، ويتميز أصحابها بقصر القامة، ويقعون في مستويات الإعاقة المتوسطة والشديدة والعميقة مع ضعف

اللفة والقدرات العقلية (كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢١١).. وترجع حالات صغر الجمجمة إلى أسباب وراثية نتيجة لعامل جيني طفرى متحى، أو الى عوامل مكتسبة قبل أو أثناء أو بعد الولادة: كإصابة الأم بالحصبة الألمانية، أو الزهري، أو التعرض لأشعة X، أو نتيجة حدوث نزيف أثناء الولادة، أو انسداد أحد شرايين المخ، أو لتعرض الطفل بعد الولادة للالتهابات السحائية أو التسمم أو إصابة المخ ( فاروق صادق: ١٩٧٨، ٦٧-٦٨).

#### ٥- حالات اللصاع ( التزمية ) Cretinism

ويكون فيها الفرد قصيراً لا يتجاوز طوله ٨٠-٩٠سم فى الرشد ، وترجع الى أسباب وراثية أو خلقية نتيجة لنقص افرازات الغدة الدرقية لدى الأم الحامل، وقد ترجع الى عوامل مكتسبة لنقص عنصر اليود فى غذاء الطفل بعد الميلاد - الأمر الذى يؤدى الى تلف المخ، ويبدو على الطفل الكسل والخمول وبطء الاستجابة والنمو النفسى الحركى ، ويتأخر نمو الكلام ، وتتراوح درجة الإعاقة العقلية بين المتوسطة والشديدة ( فاروق صادق: ١٩٧٨، ٥٥-٥٦).

#### ٦- الحالات المرتبطة بعامل الريزيس RH Factor

وهذا العامل هو أحد مكونات الدم فإذا وجد عند شخص ما كان موجبا من حيث العامل RH، وإذا لم يوجد لديه كان هذا الشخص سالباً من حيث هذا العامل... والغالبية العظمى من الناس (٨٥٪) ويحملون RH موجب فى فصيلة الدم، بينما تحمل القلة RH سالب، فإذا كانت فصيلة دم الأم تحمل RH سالب ، ويحمل الأب RH موجب وورث الطفل من أبيه RH موجب.. وترتب على اختلاف دم الأم عن دم الجنين الى تكون أجسام مضادة فى دم الأم تتسرب الى الجنين عن طريق الحبل السرى فتهاجمه وتتلغ جزءاً كبيراً من كرات الدم الحمراء... وفى الحالات التى لاتحدث فيها وفاة الجنين تصل الأجسام المضادة الى خلايا المخ فتؤثر على وظائفه وتؤدى الى الإعاقة العقلية ( حامد زهران : ١٩٧٤: كمال دسوقي : ١٩٧٤، فاروق صادق : ١٩٧٨، محروس الشناوى : ١٩٩٧).

#### ٧- حالات الشلل السحائى Cerebral Palsy

وهو أكثر الحالات المصاحبة للإعاقة العقلية لاسيما من الدرجات المتوسطة والشديدة فعلى ٥٠-٧٠٪ من حالات الشلل السحائى تكون مصابة بالإعاقة العقلية.. وترجع أسبابها الى اختناق الجنين ، أو النزيف السحائى أو التسمم والقصور فى تكوين المخ ( عبدالمطلب القريطى: ١٩٩٦، ٩٨).

#### ٨- حالات البينيل كيتونيوريا (PKU) Phenylketonuria

هى الحالات التى يحدث لديها خلل فى التمثيل الغذائى للحامض الأمينى



المعروف باسم فينيل ألانين Phenylalanine الذي يدخل في تكوين اللحوم والبروتينات نظراً لقصور في العصارة الكبدية ، ويؤدي ارتفاع هذا الحامض في الدم الى آثار سامة على خلايا المخ ينتج عنها موت الخلايا العصبية .. وتنقل هذه الحالات وراثياً كصفة متنحية اذ يتوقف ظهورها على وجود هذا العامل المتنحي لدى كلا الوالدين، وتحدث أيضاً اذا كانت الأم مصابة فعلاً بهذه الحالة مما يجعل بيئة الرحم محتوية على مستويات عالية من الفينيل ألانين والكيوتونات فينتج عنها تخلف عقلي مبكر وشديد لنسلها، وتتميز هذه الحالات بانخفاض شديد في نسب الذكاء واختلالات عصبية وعضلية وحركة زائدة وانحرافات سلوكية ويتراوح انتشار حالات الفينيل كيتونيوريا بين ١:١٠٠٠٠ الى ١:٢٠٠٠٠ في الولايات المتحدة (محروس الشناوي: ١٩٩٧، ٩٣-٩٨، 493-492، 1995، Knerr).

#### ٩- حالات الصرع Epilepsy

وهي مصاحبة لنسبة كبيرة من ذوى الإعاقة العقلية، ترجع إلى العوامل الوراثية والأمراض المعدية والاصابات المباشرة والتسمم، وأورام المخ والاختناق سواء قبل الولادة أو خلالها ( عبد المطلب القرطبي: ١٩٩٦، ١٠٠).

#### ١٠- حالات التصلب العصبي الدرني : Taberams Sclerosis

ويطلق عليها مرض بورنفيل Bournville أو الـ Epiloia الذي هو المميز للثلاث: الإعاقة العقلية، والصرع، وتورم الغدد الدرقية في مؤسسات ضعاف العقول.. وتكشف فحوص ما بعد الوفاة عن وجود عقد متصلة في المخ في لحاء (قشرة) نصفى كرة المخ، وفي جدران التجاويف الجانبية، كما توجد أورام القلب والكلى - وهي حالات نادرة ( كمال دسوقي: ١٩٧٤، ٢١٤، أحمد عكاشة : ١٩٨٠، ٣٩٤).

هذا - وترى الباحثة بعد عرض التعريفات والتصنيفات المختلفة انه نظراً لأن الإعاقة العقلية ليست عَرَفَماً واحداً بل مجموعة من الأمراض فقد أدى ذلك الى اختلاف رجال التربية وعلم النفس والطب في التعريف والتصنيف حيث ركز كل فريق على جانب من جوانب تشخيص الإعاقة العقلية، ومن ثم يبنى الأخذ بمحكات جديدة في تعريفه .. وتنتهي الباحثة الى تبني وتعريف للإعاقة العقلية: يجمع الاتجاهات السابقة فترى أنه : " حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي يولد بها الطفل أو تحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جينية أو بيئية أو فيزيقية تحدث في سن مبكرة، ويتضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالتفكير والتعلم والتوافق الاجتماعي بحيث ينحرف مستوى هذا الأداء عن المتوسط في حدود انحرافين معياريين سالبين " .

## خصائص ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم

يتميز المعاقون عقلياً بالفروق الشاسعة فيما بينهم من حيث استعداداتهم وما يتصفون به من سمات وخصائص- لذا : تحاول الباحثة فيما يلي عرض أهم الخصائص المميزة لفئة القابلين للتعليم من ذوي الإعاقة العقلية وهي الفئة التي تتناولها الدراسة الحالية..

### ١- الخصائص الجسمية :

يتميز المعاقون عقلياً بصفة عامة ببطء في النمو الجسمي والوزن عن العادي، ونقص في حجم وزن المخ عن المتوسط، وتشوه في شكل الجمجمة والأذنين والأسنان واللسان وتشوه الأطراف وبطء في النمو الحركي ورويتينية الحركات (حامد زهران: ١٩٧٤، ٤٧٥).. إلا أن حالات ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة ( القابلين للتعليم) لا توجد لديهم خصائص جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين - إلى حد ما- في الطول والوزن والحركة والصحة العامة، والنمو الجسمي في الطفولة ، ويكتمل نمو العضلات والعظام في الثامنة عشرة، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التي ترجع الإعاقة فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي وما يصاحبه من اضطراب في المهارات الحركية ( عبد السلام عبد الغفار، يوسف الشيخ: ١٩٨٥، ٦٧، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٤).. وعلى الرغم من تشابه هذه الفئة في الخصائص الجسمية مع الأطفال العاديين إلا أن المظاهر النمائية تكون متأخرة عند المعاقين عقلياً، حيث يتأخر الطفل في الجلوس والحبو والوقوف والمشي، كما يتأخر في المهارات الحركية كالقدرة على الجري والقفز التي تكون أقل من العادي، ويحتاج الطفل إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركي والقدرات الحركية بصفة عامة ( علا عبد الباقي : ١٩٩٣، ٧٣).. ونظراً لأن الفروق بين المعاقين عقلياً القابلين للتعليم والأسوياء ليست كبيرة في النواحي الجسمية والحركية فإن هذه النواحي لو استغلت استغلالاً صحيحاً فإنها تكون أحد الأعمدة الهامة في بناء الصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً وأتاحة الفرص لتفاعله مع السوى في مواقف النشاط الرياضي والأنشطة غير الأكاديمية مما يكون له أثر كبير في تنمية مداركات الطفل وثقته بنفسه وتدعيم توافقه الاجتماعي (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٥٨).

أما بالنسبة للوظائف الحسية لدى القابلين للتعليم من المعاقين عقلياً فقد أشار كثير من الباحثين إلى وجود كثير من الاضطرابات السمعية والبصرية أكثر مما يوجد لدى العاديين، فقد قُدرت نسبة القصور السمعي بين ١٣-٤٩٪ بين

المعاقين عقلياً، وبالنسبة للقصور البصرى فقد وجد أن نسبة الاصابات البصرية تصل الى ٤٠٪ ومنها قصر البصر وطول البصر، وحالات الحول، والكثارت وكعمى الألوان بنسب أعلى منها لدى العاديين (كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٧) .. أما بالنسبة لحاسة اللمس فيعتقد أن المعاق عقلياً لديه قصور في الاحساس اللمسى وأقل احساساً بالألم من العاديين، ومثل ذلك يوجد في حاستى التذوق والشم بدليل أن بعض المعاقين عقلياً قد يلقى بمواد، أو أشياء مثل الأزرار والديبابيس والحجارة الصغيرة فى الفم- غير أنه يجب أن يفسر هذه الظاهرة على أنها قصور فى الادراك قبل أن تكون قصور فى الإحساس (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٦٠-٢٦٤).

هذا - ولقد حاولت الباحثة توظيف ما لدى أطفال هذه الفئة من خصائص جسمية مند بناء برنامج اللعب الجماعى الموجه لتنمية الأداء اللغوى باستغلال المهارات الحركية فى تنفيذ الألعاب اللغوية التمثيلية.

## ٢- الخصائص العقلية والمعرفية :

يتميز الأطفال القابلين للتعلم من نوى الإعاقة العقلية بالخصائص العقلية والمعرفية التالية :

### ١- بطء النمو العقلى :

فالطفل المعاق عقلياً ينمو بمعدل ثمانية أو تسعة أشهر كلما نما عمره الزمنى سنة ميلاديه كاملة، وهذا يعنى أن معدل النمو العقلى يقل عن معدل أقرانه العاديين . وعند سن ١٨ سنة يصل أقصى عمر عقلى لديه الى مستوى النمو العقلى لطفل عادى فى سن ٨-١٢ سنة على الأكثر، ومن ثم : لايسطيع أن يصل فى تعلمه الى أكثر من الصف الرابع أو الخامس الابتدائى مهما بلغ تأهيله او تدريبه أو نوع البرامج التى تقدم له ( فاروق صادق: ١٩٧٨، ٢٧١، عبد السلام عبد الغفار: ١٩٨٥، ٧٤، كمال مرسى : ١٩٩٦، ٢٧٩).

### ب - ضعف الانتباه :

فالانتباه عندالمراهق المعاق عقلياً مثل انتباه الطفل العادى الصغير: محدود فى المدة والمدى، فلا ينتبه الا لشيء واحد ولمدة قصيرة، وسرعان ما يتشتت انتباهه لضعف المثيرات الداخلية للانتباه عنده ومن ثم يحتاج الى ما يثير انتباهه من الخارج ، ويحتاج الى مَنْ ينبهه إلى ما يدور حوله ويشده إلى الموضوع الأساسى فلا ينشغل بمثيرات أخرى ليس لها علاقة بهذا الموضوع، وضرورة تقديم خبرات محسوسة له، والتغيير المستمر فيها، الى جانب ضرورة توفير عنصر التشويق فيها (كلير فهيم: ١٩٨٢، ١٢٣، كمال مرسى: ١٩٩٦، ٢٨٠).

#### ج - قصور الإدراك :

يعانى المعاق عقلياً من قصور فى عمليات الإدراك وخاصة ضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتمييز بينها - إذ أنه لا ينتبه الى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة ولا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل ادراكه غير دقيق أو يدرك جوانب غير أساسية فى المثير- ومن ثم: فإن ادراكه بسيطاً وسطحياً ويشبه ادراك الأطفال (كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٨١) .. بالإضافة لذلك : فإن استجابات الطفل المعاق عقلياً تكون قاصرة عن الطفل العادى ويكون القصور واضحاً فى حالة تعدد المثيرات ، كما يختلف عن الطفل العادى فيما يسمى تأثير ما بعد ادراك الأشكال البصرية Visual figural after effect وفى الأشكال المتعكسة reversal وفى احتمال زيادة الاعتماد على العلامات البعيدة distal Cues وفى ضعف الاسترشاد بالعلامات القريبة فى المواقف المختلفة (فاروق صادق: ١٩٧٨ ، ٢٧٣).

#### د- قصور الذاكرة :

يتسم المعاقون عقلياً بضعف الذاكرة القصيرة والبعيدة المدى لأنهم لا يتقنون ما تعلموه.. ولا يحتفظون فى ذاكرتهم لمدة طويلة الا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة ولا يتذكرونها الا بعد جهد كبير، وهذا ما يجعلهم فى حاجة مستمرة لإعادة تعلم ما تعلموه من جديد- ومن ثم : فإن ما فى ذاكرتهم من خبرات ومعلومات تكون بسيطة وتشبه الى حد كبير ما يحتفظ به الأطفال الصغار فى ذاكرتهم ( كمال مرسى : ١٩٩٦ ، ٢٨٣).

#### هـ - قصور التفكير :

ينمو تفكير الطفل المعاق عقلياً بمعدلات قليلة، ويتميز بضعف قدرته على اكتساب المفاهيم، ويتسم بالتفكير العياني واستخدام المفاهيم الحسية والصورة الذهنية والحركية ويظل تفكيره متوقفاً عند مستوى المحسوسات ولا يرتقى الى مستوى المجردات وإدراك الغيبيات، فيكون تفكير المعاق عقلياً فى المراهقة والرشد مثل تفكير الأطفال عيانياً بسيطاً عند مواجهة العوائق والمشكلات» ويظل تفكيره مدى الحياة سطحياً ساذجاً فى مواقف كثيرة مما يستدعى الحاجة الى مساعدة الآخرين فى حل مشكلاته وتصريف أمور حياته ( كمال مرسى: ١٩٩٦ ، ٢٨٢) ، لذا : يجب على العاملين مع المعاق عقلياً تقريب المعانى والأفكار لهم بربط الفكرة أو المعنى بشئ ملموس يرتبط به، وكلما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسى كان فهمها أكثر وظيفية، ولا يتم الانتقال الى أى

مستوى. تجرّيدى إلا إذا كان الأساس الحسى المادى ملموساً بقدر الامكان  
(فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٧٨).

### ٣- الخصائص الانفعالية :

يتميز نوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الناحية الانفعالية بالخصائص  
التالية :

#### ١ - عدم الثبات الانفعالى :

اذ يغلب على الانفعالية العامة للطفل إما البلادة وعدم الاكترات أو عدم التحكم  
فى الانفعالات والانفجار ( فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٣١) .. وتبدو انفعالاته فى صورة  
صراخ وعويل وبكاء، وتظهر بوضوح على وجهة وعلى سائر أجزاء جسمه،  
ولايستطيع ضبط انفعالاته، ويكون سهل الاستثارة سريع الاستجابة يميل للعدوان  
على زملائه شديد الغيرة منهم ، يحب تملك أشياء الآخرين، يفرّج من الظلام  
والامكن المغلفة ( عبد المجيد عبد الرحيم، لطفى بركات: ١٩٧٩، ٣٤)، ويؤدى  
تضارب الانفعالات لديه الى احتمال التصرف بطريقة غير معتاده لايتناسب فيها  
السلوك وردود الأفعال مع العمر الزمنى مما يجعل سلوكه مدعاة لتنمية الاتجاهات  
العدائية نحوه (رمضان القذافى: ١٩٩٦، ٩٤).

#### ب - اللبئية والانسحاب :

يغلب على الطفل المعاق عقلياً الشعور باللبئية وتحقير الذات، اذ أن وقوع  
الطفل فى الفشل - برغم محاولات تخطيه - دون ادراكه لأسباب الفشل، وتكرار  
الوقوع فى الفشل فى المواقف الجديدة كل ذلك يدعم الشعور بالفشل السابق.. كما  
أن استجابة الآخرين لفشل الطفل تدعم وتقوى من شعوره بالفشل وتوقعه فى  
المواقف التالية أكثر فأكثر.. ويزيادة تكرار تعرض الطفل لمواقف الفشل يلجأ الى  
الانسحاب أو التردد أو العدوان أحياناً كرد فعل لللبئية أو دفاعاً عن النفس (فاروق  
صادق: ١٩٧٨، ٣٣٣).

#### ج - الجمود والنشاط الزائد :

يميل الطفل المعاق عقلياً الى النشاط الزائد بصورة مستمرة ، وقد يداوم على  
أداء حركة أو فعل بصورة تكرارية على الرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف  
(فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٣١). ويرتبط بالجمود والنشاط الزائد بحالة القلق التى  
يعانى منها الطفل المعاق عقلياً وانشغال الطفل بمشاكله النفسية والعاطفية ،  
ويرتبط عليها نقص فى الانتباه وقصر مدته وضعف فى التركيز (عبد الصبور  
منصور: ١٩٩٤، ٣٧).

#### ٤- الخصائص الاجتماعية :

يتميز المعاقون عقلياً بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي لدرجة دعت علماء النفس إلى اتخاذ السلوك التكيفي أساساً من أسس تعريف وتصنيف المعاقين عقلياً.. فالطفل المعاق عقلياً يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواءمة الاجتماعية ، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، ومن ثم : يقلب عليه أنماط السلوك اللائق وأضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، ووضوح مظاهر اللامبالاه وعدم الاهتمام بما ينور حوله في البيئة المحيطة ، مع عدم الشعور بالمسئولية ، وسهولة الانقياد ، والقابلية للإحياء - مما يؤدي إلى ظهور أنماط من السلوك لا تتماشى مع التوقعات الاجتماعية المعيارية ويعرض المعاق عقلياً لكثير من المشاكل القانونية أحياناً. يضاف إلى ذلك يتميز الطفل بصعوبة الانتماء للآخرين أو الارتباط بهم، وفشله في إقامة علاقات اجتماعية أو تكوين صداقات مما يقوده إلى الانطواء على نفسه وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين ( رمضان القذافي : ١٩٩٦، ٩٣-٩٤).. كذلك يميل الطفل المعاق عقلياً إلى عدم الاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال في مثل عمره الزمني ويميل أحياناً إلى الاشتراك مع الأطفال الأصغر منه سناً في بعض الممارسات الاجتماعية ( سليمان الريحاني: ١٩٨١، ٨١).

وترى الباحثة : أن الخصائص الاجتماعية التي يتميز بها ذوي الإعاقة العقلية من فئة القابلين للتعليم إنما هي مظاهر ثانوية تنشأ من المناخ البيئي الذي يحيط بالطفل وتعرضه للفشل عندما يقارنه والداه بأخوته العاديين الذين يصفرونه في السن، ويشعر بالفشل إذا التحق بالمدرسة وأظهر فشله، ويشعر بالجزع عندما يلفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال العاديين في مثل سنه ورفضهم له وعدم تقبلهم إياه.. لذا : فإن إتاحة الفرص للطفل المعاق عقلياً في ظروف ملائمة لقدراته وامكانياته وفي مواقف لا يتعرض فيها للفشل يمكن أن تحسن من نظرة الطفل إلى نفسه ويقلل من مشكلاته الاجتماعية .

## الفصل الثالث

### الأداء اللغوي

- تعريف اللغة :

١- اللغة من الوجهة النفسية .

٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية .

٣- اللغة من الوجهة التربوية .

- وظائف اللغة :

- النظريات المفسرة لاكتساب اللغة :

١- النظرية السلوكية .

٢- النظرية اللغوية الفطرية .

٣- النظرية المعرفية .

- تطور الأداء اللغوي لدى العاديين والمعاقين عقلياً .

- الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً .

- فنيات تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً .





## تعريف اللغة

اختلف الباحثون القدامى والمحدثون فى تعريف اللغة وتحديد مفهومها نظراً لأن اللغة تدخل فى دائرة اهتمام كل من علماء النفس والتربية والاجتماع وعلماء اللغة.. ولاغرو: فان التعريفات التى طرحت للغة وتحديد وظائفها قد اختلفت من مجال الى آخر تبعاً لاهتمام الباحث وانتمائه وإطاره المرجعى .  
وفيما يلى تعريف اللغة تبعاً للتوجهات المختلفة :

### ١- اللغة من الوجهة النفسية :

يذهب علماء النفس الى أن اللغة نظام من الرموز يخضع لقواعد ونظم ، تتكون من اشارات منطقية ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة فكرية رمزية. يعبر بها الفرد عن حاجاته ورغباته ومشاعره وانفعالاته...لذا : تعرف اللغة بأنها : " نسق اشارات صوتية تستخدم للتواصل بين الناس بمجتمع ما، وتتطوى على وجود وظيفة رمزية مطابقة ، ومراكز عصبية متخصصة تكوينياً، وجهاز سمعى صوتى للنطق بالاشارات.. فنسق الاشارات - فى جماعة انسانية ما يشكل اللغة أو اللسان langue ، وفى قيام أحد الأفراد بالذات بفعل اتصال لغوى معين يشكل القول أو الكلام " (كمال دسوقي : ١٩٩٠ ، ٧٧٠).

وعلى ذلك : فان اللغة تنقسم إلى قسمين :

- قسم ظاهرى : كالكلمات والحروف والأصوات اللغوية والايماء أو الاشارات والتعبيرات الوجهية ... وغيرها .

- قسم خفى أو داخلى : وهو الذى يكون الجزء الأعظم من اللغة ويتكون من التآزرات العصبية العضلية Neuro-Muscular Co-ordination بين أعضاء الكلام المختلفة، وتكوين المخ وريبطه ببعض البعض وبالخبرات السابقة وأعطائه معنى.. بالإضافة لذلك هناك استقبال الكلام لدى السامع، والريبط بين العلامة Sign والخبرة الماضية والحاضرة وغيرها من العمليات الفسيولوجية والسيكولوجية المتضمنة فى عملية اكتساب ونطق الكلمات ارادياً (إلى كرم الدين: ١٩٩٠ ، ١٤-١٥).

وهكذا: فان اللغة من الوجهة النفسية : " قدرة ذهنية مكتسبة تتكون من رموز منطقية يتواصل بها أفراد مجتمع ما. ويعبر بها الأفراد عن حاجاتهم ومشاعرهم.. وهذا التعريف ينطوى على مجموعة حقائق عن طبيعة اللغة :

- فاللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية بها فيها من المعانى

والمفردات والأصوات والقواعد التي تنتظمها.

- أن هذه القدرة مكتسبة لا يولد الإنسان بها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها.

- كما أنها تتمثل في نسق متفق أو متعارف عليه بين أفراد الجماعة الناطقة باللغة ( أحمد المعتوق: ١٩٩٦، ٣٣-٣٤).

## ٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية :

يذهب علماء الاجتماع الى أن اللغة ظاهرة اجتماعية ، وهى أداة التفاهم والاتصال بين أفراد الأمة الواحدة أفراداً أو جماعات.. فتعرف اللغة بأنها: " تنظيم من الاشارات والرموز والقواعد والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير، وهى واقع اصطلاحى مكتسب ومؤسسة اجتماعية قائمة بين مجموعة الأفراد - فهى كيان وضعت ممارسة الكلام عند الأفراد الذين ينتمون الى بيئة واحدة ، وهى تنظيم قواعد موجودة فى كل عقل، ولا وجود للغة بصورة كاملة الا بين المجموع " ( ميشال زكريا: ١٩٨٣، ٣٨).

وإذا كنا نقصد فى تعريف اللغة - تلك اللغة المنطوقة التى تهدف الى التفاهم بين الناس فقد أشارت نوال عطية (١٩٩٥: ٤٤) الى أن اللغة عبارة عن " نظام معين من رموز صوتية ذات دلالة بالنسبة للأشياء والأحداث الموجودة فى البيئة، علاوة على أنها الأداة الانسانية للتفكير والاتصال الاجتماعى وتبادل الأفكار بين الأفراد".

بالإضافة لذلك : تُعرف اللغة بأنها " مجموعة منظمة من العادات الصوتية التى يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الانسانى ويستخدمونها فى أمور حياتهم - إذا فهى طريقة انسانية خالصة للاتصال الذى يتم بواسطة نظام من الرموز التى تنتج طواعية ، ولا يستطيع الفرد أن يغير تتابع الكلمات اذا أراد الافهام " (فتحى يونس وآخرون : ١٩٨١، ١٢).

## ٣- اللغة من الوجهة التربوية :

يركز التربويون فى تعريف اللغة على طبيعتها النامية المتطورة من ناحية وعلى دورها فى عملية التعليم والتعلم ونقل الخبرات والتراث الثقافى والحضارى .. فقد عرفت اللغة بأنها " مجموعة منظمة من العادات الصوتية، وسمة انسانية ذات طبيعة صوتية تحمل معانى فى نظام خاص، وهى سلوك مكتسب نامى وفى حالة تغير دائم ..

- ويقصد بكون اللغة سلوك مكتسب، أن العادات اللغوية المختلفة يكتسبها

الفرد من المجتمع الذي يعيش فيه - ومن هنا - تأتي أهمية البيئة الاجتماعية والتربية المنظمة في اكتساب الفرد اللغة وفي ترقية عادات استخدامها .

- ويقصد بكون اللغة نامية وفي حالة تغير دائم: أنه يمكن ملاحظة التعبير في أنظمة الأصوات والقواعد والمفردات من جيل إلى جيل ومن أقليم إلى آخر، وانتقال المعاني من ميدان إلى آخر ومن معنى عام إلى معنى آخر خاص ، ووجود معاني حقيقية وأخرى مجازية وقد يكون للكلمة أكثر من معنى، وقد تؤدي عدة كلمات معنى واحد ( فتحى يونس وآخرون: ١٩٨١، ١٣-١٤).

ويعرف هندريك Hendrick (١٩٩٢: ٤٠٠) اللغة بأنها نظام متعلم نسبي متراكب من الأصوات ومن تتابع الأصوات التي تحتوى على نظام اجتماعى مشترك من المعاني التي تنتقل من جيل إلى جيل.

أما سدور Sdorow (١٩٩٥: ٣٢٨) فقد ركز في تعريفه للغة على وظيفتها فيشير إلى أن " اللغة نظام من الأصوات المنطوقة أو المكتوبة له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية والصرفية والنحوية التي تعمل في انسجام ظاهري مترابط وثيق في نقل الفكر والخبرات والتراث واكتساب المعرفة، وإداة لتخزين الذاكرة والتخطيط للمستقبل .

### وظائف اللغة

تؤدي اللغة عدة وظائف في حياة الانسان نوجزها فيما يلي .

#### ١- الوظيفة التعبيرية :

أحيانا يطلق على هذه الوظيفة " الوظيفة النفعية" حيث تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتها المبكرة أن يعبروا عن رغباتهم وأن يشبعوا حاجاتهم وأحاسيسهم الداخلية وانفعالاتهم ومواقفهم ويعرضون تجاربهم وظروفهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة بهم ( جمعه يوسف: ١٩٩٠، ٢٢) .. وغالبا ما يركز المتكلم كلامه حول ما يعنيه هو نفسه فتكون انفعالات المتكلم ودوافعه وأغراضه هي موضوع الحديث، وتكون الكلمات معبرة عن مضامينها المتعلقة بالانفعالات أو الأوامر أو النواهي، وتصبح اللغة بذلك هي طريقة الانسان الى تصريف شئون حياته وارضاء غريزة الاجتماع عنده ( أحمد المعروق : ١٩٩٦، ٣٥).

ويرى علماء التحليل النفسي أن التعبير باللغة يسهم أسهاماً بالغاً في عملية التفريغ النفسي للشحنات الانفعالية المؤلمة، ومن ثم : تستخدم اللغة - خلال المقابلات - من أجل التنفيس الانفعالي بعلاج الاضطرابات الانفعالية، كما تعتمد

مدرسة التحليل النفسي بالاضافة لذلك على تحليل لغة المريض وتعبيراته بما تتضمنه من تصورات وأفكار وفلتات وما ترمز اليه من قضايا ومشكلات من أجل أحداث استجابات معينة واجراء التعديلات اللازمة في الاتجاهات والخبرات للوصول الى التوافق النفسي ( فيصل الزباد : ١٩٩٠، ١٤-١٦) - لذلك : أعتبرت الكلمة وسيلة تشخيصية في المقام الأول : حيث أن الشخص يكشف عن نفسه سواء من خلال مضمون أحاديثه أو من خلال أسلوبه ونبرة صوته وصمته عن الموضوعات التي تتم مناقشتها أو عن طريق وقفات وهفوات وتكراره أو تلغثه.

## ٢ - الوظيفة الفكرية :

فلا تقتصر وظيفة اللغة على امداد الفرد بالأفكار والمعلومات ونقل الأحاسيس اليه، بل انها تعمل على إثارة أفكار وانفعالات ومواقف جديدة لديه، وتدفعه الى الحركة والتفكير وتحى اليه بما يعمل على تقنيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الابداعية - وهذا ما دفع بعض الباحثين الى أن يربط اللغة بالفكر الانساني ( أحمد المعنوق : ١٩٩٦، ٣٦-٣٧)، ولقد ذهب فيجوتسكي Vygotsky وچان بياچيه J. Piaget الى أن اللغة تقدم للفكر القوالب التي تصاغ فيها المعاني - فاللغة وسيلة لبراز الفكر من حيز الكتمان الى حيز الظهور، كما أنها عماد التفكير والتأمل ولولاها لتعذر على الانسان أن يستخرج الحقائق عندما يسלט عليها أضواء فكره.. فالعلاقة بين اللغة والفكر وطيدة، حيث تقدم اللغة للفكر تعاريف جاهزة وتصف خصائص الأشياء، وتساعد الفرد في عمله عن طريق تزويده بصيغ وتعبيرات مناسبة، وتضع أمامه أساليب مدروسة (فيجوتسكي: ١٩٧٦).

بالاضافة لذلك : فان اللغة تقوم بدور في تطور التفكير لدى الفرد وتمكينه من الانتقال الى المستويات الأكثر تجريداً والتي لايمكن التوصل اليها الا بعد اكتساب اللغة.. ونتيجة لذلك : يهتم علماء النفس بدراسة اللغة في محاولة من جانبهم لالقاء الضوء على عمليات التفكير ( ليلي كرم الدين : ١٩٩٠، ٨-٩).

وبناء على ما سبق لايطلق على الكلام لغة بالمعنى العلمي الا اذا أدى هذا الكلام وظيفة نفسية قائمة على التركيب والتحليل والتصوير.. فالتصور الذهني ضروري قبل أن تصدر اللغة أو يصدر الكلام، كما أن معرفة اللغة ضرورية للسامع قبل أن يتم عملية التصور عنده.

## ٣ - وظيفة التواصل الاجتماعي :

يعرف سنورو Sdorow (١٩٩٥: ٢٣٨) اللغة بأنها: " أداة تواصل تستخدم

الرموز سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو معبر عنها بأشعار الوجه وحركات الجسم.. وفى استخدامنا للغة نعتمد على الرموز المنطوقة للتواصل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة من خلال الكتابة، والرموز الاشارية للتواصل من خلال لغة الاشارات .

ويقترض چاكبسون Jacobson (١٩٧٩) أن المخادشة بين شخصين تتضمن شكلاً من أشكال الاتصال : يكون على شكل مرسل ؛ ومستقبل ؛ رسالة كلامية ترسل من فرد الى آخر ضمن إطار مرجعى معين.. والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين لغويين رئيسيين هما : الكلام والاستماع :

- فعند الكلام : يضع المتحدث الأفكار فى كلمات تتضمن مدركاته أو مشاعره أو مقاصده التى يريد نقلها الى الآخرين.

- وفى الاستماع : يقوم المستمع بتحويل الكلمات الى أفكار، ويحاول اعادة صياغة أو تركيب المدركات والمقاصد والمشاعر.. بمعنى : أن المستقبل يستقبل الاشارة الكلامية فيستعملها مباشرة أو تخزن فى الذاكرة - وفى جميع الحالات يجب أن تكون الرسالة المرسلة مؤثرة فى محتواها ومضمونها حتى يستجيب لها المستقبل سواء جرى مضمون هذا الحديث فى الماضى أو الحاضر أو يتوقع أن يحدث فى المستقبل ( فيصل الزراد : ١٩٩٠، ١٥).

هذا - ولا تتوقف قيمة اللغة فى التواصل على مجرد نقل أفكار المتكلم الى السامع فقط، ولكنها تستعمل أيضاً لاثارة أفكار وجدانات عند السامع فيقوم بالاستجابة وتلبية لأثر ما أدركه من الكلام مما يدفعه الى العمل والحركة.. فالناحية الهامة فى اللغة ليست مطابقة الكلمات المنطوقة أو المكتوبة للصور والأفكار الذهنية المعبر عنها، ولكن ما تحدثه من أثر فى السامع أو القارئ (عبدالعزيز عبد المجيد : ١٩٧٩، ١٤).

#### ٤- وظيفة التوافق الاجتماعى :

فاللغة أداة الانسان وطريقته الى فهم الآخرين وتحسس أدواقهم وسيله الى معرفة مذاهبهم ووسائل التأثير فيهم وإيجاد العلاقات وبناء الروابط وتحقيق سبل التعاون والتكامل معهم، ومن ثم توفر له كل ما يساعده على العيش بينهم فى سر وطمينة وسلام، وتصبح أساساً لتوفير الحماية والرعاية للانسان بين أفراد جماعته وعاملاً هاماً لتحقيق منافعهم ورغباته وتسهيل سبل معيشته فى إطار هذه الجماعة (أحمد المعروق : ١٩٩٦، ٣٥).. وبذلك : فإن الفرد- طفلاً وراشداً - يستطيع من خلال استخدام اللغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصى ويقدم أفكاره للآخرين (جمعة يوسف : ١٩٩٠، ٢٣).

ومن ناحية أخرى : تساعد اللغة الطفل- منذ نعومة أظافره - على التعرف على العادات والقيم السائدة في مجتمعه، ومن ثم : تساعد على التحكم في سلوكه وضبطه طبقاً لتلك القيم والعادات والتقاليد ( ليلي كرم الدين: ١٩٩٠، ١٢) ..

كذلك : فان اللغة المستخدمة في مجتمع معين تعطى الفرد شعوراً بالانتماء الى ذلك المجتمع، كما أنها تعاون الفرد على تعديل سلوكه كي يتلائم مع المجتمع، فهي تزود الفرد بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي - وبذلك يحاول أن يخضع سلوكه كفرد لما يقتضيه المجتمع ( عبد العزيز عبد المجيد : ١٩٧٩، ١٥).

وعلى هذا : فان اللغة تقوم بدور انفعالي في تحقيق شعور الفرد بالأمن والطمأنينة بما تتضمنه من كلمات - من ثم : يتأثر توافق الفرد الاجتماعي الى حد بعيد بلغته، كما أن لغته بدورها تتأثر بمدى توافقه الاجتماعي - أي أن العلاقة بين اللغة والتوافق الاجتماعي علاقة متبادلة وتفاعلية.

#### ٥ - الوظيفة التعليمية :

فاللغة أداة تعلم واكتساب ومنصر هام من عناصر العملية التعليمية حيث يعتمد التحصيل الدراسي على الاستعمال الفعال للغة ، لأنها مادة ومحتوى أي منهج دراسي، ويقدر ما تكون اللغة ومفرداتها واضحة ومستمدة من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضع المنهج لهم تكون قد ضمنا عاملاً مهماً من العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف المنهج (Gormly, 1997, 187).

ليس هذا فحسب بل أن اللغة وسيلة الانسان الى تنمية أفكاره وتجاريه والى تهيئته للعطاء والابداع والمشاركة في تحقيق حياة متحضرة من خلال ما يكتسبه من خبرات ومهارات ومعارف لازمة لتطوير حياته مما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً وأكثر قابلية للمشاركة في تحقيق التطور الفكري وارتقاء حضارة الأمة ( أحمد المعتوق: ١٩٩٦، ٣٥).

#### ٦ - الوظيفة الثقافية :

فلكل وظيفة استكشافية وإخبارية ووسيلة لنقل التراث الحضاري والثقافي: إذ تكمن أهمية اللغة في عملية الاخبار والاعلام عن قضايا تاريخية محددة أو حوادث حاضرة من خلال سرد قصة أو نقل رواية أو خبر أو نقل مقالة صحفية فالكلمات تصور لنا بمضامينها هذه الوقائع، كما أنها تساعدنا في عملية التمييز والمقارنة بين الماضي والحاضر ( فيصل الزراد: ١٩٩٠، ١٧).

بالإضافة لذلك : يستطيع الإنسان من خلال اللغة أن ينقل ويستقبل معلومات جديدة وخبرات متنوعة من أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصاً بعد الثورة التكنولوجية الإعلامية- ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية اقناعية، وهو ما يهم بعض المهتمين بالاعلام والعلاقات العامة أو العدول عن نمط سلوكي غير محبذ اجتماعياً، ويستخدم في ذلك الألفاظ المحملة انفعاليا ووجدانياً (جنعة يوسف : ١٩٩٠، ٢٤).

كذلك : فإن اللغة مرآة الشعب ومستودع تراثه وديوان أدبه وسجل مطامحه ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي رمز كيانه الروحي وعنوان وحدته وتقدمه وخزائنه عاداته وتقاليده.. وبذلك : فإن اكتساب اللغة يفتح للإنسان آفاقاً رحبة من التجارب والمعارف والأفكار التي تمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم فيطلع على تراث أمته الفكرى والحضارى والاجتماعى وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعياً وأثرى فكراً وأوسع معرفة وأكثر قابلية على الابداع والانتاج ( أحمد المعتوق : ١٩٩٦، ٤٠).

ولقد كانت اللغة المنطوقة قبل اختراع الكتابة وسيلة لنقل تراث المجتمع العلمى والثقافى من جيل الى جيل ، فكل كلمة ينطق بها الانسان تحمل فى ثناياها كمية عظيمة من الخبرات البشرية فيستطيع من خلالها تفسير الظواهر من حوله فتخصب تجاربه، وتزداد معارفه، ويسمو ادراكه وفهمه للعالم الطبيعى والاجتماعى مما لا يتيسر للفرد الذى حرم من استخدام اللغة (عبد العزيز عبد المجيد: ١٩٧٩، ١٧).

هكذا يتضح من استعراض تعريف اللغة ووظائفها أن اللغة صفة انسانية ووسيلة الفرد للتعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته، ووسيلة التفاهيم بين البشر، وهي أداة لا يستغنى عنها الفرد فى تعامله وحياته وفى تزييف شئون المجتمع.. ويمكن القول أن غالبية وقت الفرد يقضيه فى عملية تواصل لغوى ما بين متحدث أو منصت أو كاتب أو قارئ- وعلى هذا فإن فعالية الفرد فى حياته وتأثيره فى الجماعة التى يعيش فيها يتوقف على قدرته على التواصل اللغوى، ومن ثم : فإن الأطفال المعاقين عقلياً نظراً لانهم يعانون من اضطرابات فى الاداء اللغوى فانهم يعانون بالتبعية من صعوبات ومشكلات متعددة فى التوافق الاجتماعى.

## النظريات المفسرة لاكتساب اللغة

تعرضت عدة نظريات لتفسير كيفية اكتساب اللغة.. وأهم هذه النظريات :  
النظرية السلوكية، والنظرية العقلية الفطرية، والنظرية المعرفية .

### ١ - النظرية السلوكية :

تهتم هذه النظرية في معالجتها لنمو واكتساب اللغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم وأهمها : النمذجة ، والتقليد والمحاكاة ، والتدعيم، التشكيل... وغيرها - على النحو التالي :

#### ١ - النمذجة والتقليد والمحاكاة : Modeling & Imitation

أكد ألبرت بندورا A. Bandura (١٩٧٧) على دور التعلم من خلال الملاحظة observational learning - فهو يفترض أن الأطفال ترتقى لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتركيب اللغوية التي يستخدمها الآباء والآخرين في الحياة العادية (Sdorow, 1995,345) .. ولقد أيدت دراسة نلسون Nelson (١٩٧٧) وجهة النظر هذه فلقد استجاب بعض الكبار الى تعبيرات نطقها أطفال في عمر سنتين وذلك بالاستخدام المقصود لبعض التعبيرات المعقدة نوعاً ما، وبعد شهرين تكون لدى الأطفال مزيداً من التركيبات اللغوية المعقدة أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا للنماذج التي يستخدمها الكبار (Sdorow,1995,345).

وقد أوضحت أعمال هاملتون وستيوارت Hamilton & Stewart (١٩٨٧) أن أطفال ما قبل المدرسة قد أضافوا الى مفرداتهم بنسخ كلام الآخرين - وهذه حقيقة وليست بدعة بالنسبة لأى مربية.

وفى بحث أجراه كل من براون وبيولوجى Brown & Bellugi (١٩٨٤) على الطفلين آدم وإيف على أساس نظرية المحاكاة فى اكتساب اللغة قدما الدليل على أن بعض الجمل التي يستخدمها الأطفال فى سننى أعمارهم المبكرة كانت عبارة عن محاكاة لكلام الأم ( فى : Hendrick, 1997,401 ).

كما أوضح هوايتهورت وآخرون Whitehurt. et al (١٩٨٨) تعزيزاً اضافياً لدراسة النمذجة ينبثق من النتائج التي أظهرها أطفال فى عمر سنتين والذين يتحدث معهم أبائهم ويقرأون لهم حيث اكتسبوا اللغة بطريقة أسرع وأفضل من الأطفال الذين فى نفس العمر ولايتحدث معهم أبائهم ( فى : Sdorow, 1995,345 ).



## ب - التعزيز Reinforcement

يشير سكينر Skinner إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التعزيز الإيجابي للكلام... وهو يرى : أن اللغة عبارة عن « هارات» تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي تدعمها عن طريق المكافأة . وقد تكون أحد الاحتمالات العديدة مثل : التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقوم بمنظومات لغوية معينة خصوصاً في المراحل المبكرة من النمو. (Gormly, 1997, 191).

فالآباء أو المحيطون بالطفل يدعمون بعض اللعب الكلامي الذي يصدر عن الطفل بأن يبتسموا له أو يحتضنوه، أو يصدروا أصواتاً تدل على الرضا والسعادة، في حين يهملون تماماً بعض الأصوات الأخرى التي تخرج من فم الطفل ( محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٢٤٢) .. وإذا كان اكتساب اللغة بمحاكاة الآباء والمحيطين بالطفل : فإن الأم التي تحفز الطفل على تكرار الالفاظ العشوائية، وتقدم هذا التكرار بواسطة الاستجابة الأمومية الحانية فانها بذلك تجعل الطفل يستمر في سلوكه ، وينتج عن هذه العملية في النهاية أن المقاطع اللفظية ترتبط بالأشياء الهامة في البيئة مثل : (بابا - ماما - باي...الخ) ، وبعد اكتساب الكثير من هذه الأشياء يتدرج الطفل في المزاجية بينها (Hendrick, 1992, 401) . وفي دراسة أجراها روث Roth (١٩٧٩) لتأييد وجهة نظر سكينر تم إجراء التعزيز الإيجابي لمجموعتين من الأطفال بين ٢-٧ شهور لاصدارهم فونيمات (وحدات صوتية) معينة، وتم تشجيع الأطفال بالابتسامات وبعمل أصوات "tsk" ولمسات حانية على أجسامهم ، وقد تم تدعيم إحدى المجموعتين لنطقهم بعض الأصوات المتحركة، بينما دعمت المجموعة الأخرى لنطقهم بعض الأصوات الساكنة... ولقد استجاب الأطفال بتزايد اصدارهم الفونيمات التي تم تدعيمها ( في Sdorow, 1995, 345).

## ج - التشكيل Shaping

يعرف التشكيل أحياناً باسم التقريب المتتابع Successive Approximation أو مفاضلة الاستجابة Response differentiation وهو أسلوب لتوليد سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز الأولى لسلوكيات موجودة لدى الفرد، وبالتدريج يتم سحب التعزيز من السلوكيات الأقل ماثلة : ويركز على السلوكيات الأكثر تشابهاً والتي تصبح شيئاً فشيئاً مشابهة للسلوك النهائي المرغوب... ويمكن استخدام أسلوب التشكيل في التدريب على اخراج الحروف

وحالات اضطرابات النطق على النحو التالي :

- فى البداية يقوم المربي بتدعيم استجابة تقليد الصوت التى تصدر عن الطفل.

- وفى الخطوة التالية يدرب الطفل على التمييز ويدعم المربي الاستجابات الصوتية لإخراج حرف من الحروف اذا حدث فى خلال خمس ثوان من النطق للطفل.

- وفى الخطوة الثالثة : يكافأ الطفل عند إصدار الصوت الذى أصدره المربي، ويكافأ كلما كرر ذلك.

- أما فى الخطوة الرابعة : فان المربي يكرر ما فعله فى الخطوة الثالثة مع صوت آخر شبيه بالصوت الذى تم فى الخطوة الثالثة ( محمد محروس الشناوى : ١٩٩٦، ٢٣٧).

وهكذا يتضح أن المدرسة السلوكية انما تركز على اكتساب ونمو اللغة تبعاً لمبادئ التعلم، وركزت على مبادئ : النمذجة ، والتقليد، والتدعيم، والتشكيل باعتبارها أساساً لاكتساب اللغة - وسوف تعرض الباحثة لأساليب استخدام هذه الفنيات فى تحسين الاداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً فى جزء قائم تمهيداً للاستفادة منها فى بناء برنامج الرأسة الحالية .

## ٢- النظرية اللغوية الفطرية :

ولقد عارض العالم اللغوى نوا م تشومسكى Noam Chomsky (١٩٦٨) وأتباعه فرضية أن اللغة تكتسب بالتعلم فقط، وانتقد مبادئ النظرية السلوكية - فلقد أشار الى أنه عند تحليل التفاعل بين الآباء والأبناء : وجد أن الأطفال يعمرون بنفس المراحل، ويتعلمون لغتهم الأصلية دون تعلم أبوى أو رسمى، وهم يرددون أشياء لم يعلمها لهم الكبار مطلقاً، وأن كثيراً من الآباء لايعززون القواعد النحوية الصحيحة لأبنائهم بطريقة ايجابية أو يصححون الأخطاء اللغوية بطريقة ثابتة .. وأشار الى أن النمذجة لا تستطيع تفسير جميع مراحل تعلم اللغة لأن ملاحظة الأطفال تظهر أنهم مختلفون فى درجة تقليدهم لمايقوله الآباء (Sadorow, 1995, 345-346) .

وتستند نظرية تشومسكى على عدة مبادئ - أهمها

١- الميل الفطرى لاكتساب اللغة :

اذ يعتقد تشومسكى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطرى للارتقاء اللغوى - فهم يرثون التركيب البيولوجى ( خاصة الجهاز العصبى المركزى )

الذى يمكنهم من إعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة "أداة اكتساب اللغة" The language Acquisition Device (تختصر الى L A D) .. ويحتوى المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة LAD على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهي تقوم بأعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة، ويجادل تشومسكى قائلاً: بأنه بدون هذه المقدرة الفطرية لا يستطيع الأطفال فهم الجمل التى يسمعونها، وأن أداة اكتساب اللغة LAD تساعد على اكتساب القواعد النحوية التى تمكن الطفل من تفسير وتكوين الجمل، وكلما نضج العقل يكتسب الأطفال مهارات أكبر فى فهم وإنتاج اللغة. (Bee, 1985, 290-291).

### ب - العمليات اللغوية :

يشير هذا المصطلح الى أن دراسة اللغات البشرية تشترك فى عدة مظاهر أساسية هي :

- ١- كافة اللغات لها مجموعة صوتية محددة (تتمثل فى الحروف الساكنة والمتحركة أو الصوائت والصوامت) يشتمل منها أعداداً كبيرة من الأصوات الكلية ( تتمثل فى المورفيمات أو الكلمات أو الجمل).
- ٢ - أن ما نعرفه من لغات البشر يمكن أن نحصر تراكيبيها الأصولية فى ثلاثة نظم رئيسية هي : فاعل ، فعل ، مفعول به أو : فعل، فاعل، مفعول به .
- ٣ - تشترك اللغات الانسانية فى أن لها تقريباً نفس العلاقات النحوية التى تشير الى أن وظائف المفردات اللغوية تتغير بتغير موقعها فى الجملة ( فاعل) ومفعول، فتغير تبعاً لذلك المعنى- كان نقول فى العربية: " أكل الولد السمك، أو أكل السمك الولد".
- ٤- أن الأطفال جميعاً يمرون بنفس مراحل النمو اللغوى بصرف النظر عن اللغة التى يتحدثونها - مثل : مرحلة الأصوات قبل اللغوية، مرحلة الكلمات العشوائية ، مرحلة الكلمة الواحدة، مرحلة الجملة ذات الكلمتين...الخ. ( محمد رفقى: ١٩٨٧، ٦٩-٧٠، ١٩٢-١٩١، ١٩٩٧، Gormly).

### ج - الأداء - الكفاءة اللغوية :

يذهب تشومسكى إلى أن أى فرد يعيش فى بيئة لغوية معينة يمكن أن يفهم عدداً غير محدود من التعبيرات الواردة بهذه اللغة حتى وإن لم يتعرض لها بصفة مسبقة، غير أن الكفاءة اللغوية تقتضى المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية، وأن

يصبح باستطاعة الفرد القيام بعدد كبير من التوليدات والتحويلات لتراكيب لغوية تدل على معنى واحد، وأن يتمكن من تحويل أى صيغة لغوية الى صيغ أخرى كأن يسول صيغة الخبر الى الاستفهام أو النفي أو المبنى للمجهول... الخ (محمد رفقي : ١٩٨٧، ٦٨-٦٩).

هذا - ولقد أشار جورملى Gormly (١٩٩٧) الى أن الأبحاث العلمية ومنها دراسة لينبرج Lenneberg (١٩٧٦) قد أيدت ما أطلق عليه تشومسكى القدرة القطرية لاكتساب اللغة - حيث افترض بأن تطور اللغة يسير سيراً متوازياً مع التغيرات العصبية التي تحدث كنتيجة للنضج، وهو يشير الى حقيقة وهى أن الأطفال فى جميع الثقافات يتعلمون اللغة تقريباً فى نفس العمر، ويرتكبون نفس الأخطاء فى التعبير بلغتهم.. كما يشير الى حدوث تغيرات فى منظومة العقل فى سن الثالثة مما يساعد الأطفال فى قدرتهم على فهم اللغة والتعبير بها، وهذه السرعة التى يتمكن بها الأطفال من لغتهم بين ٢-٣ سنوات يصعب تفسيرها دون الرجوع الى التغيرات التى تطرأ على القدرة العصبية كلية لاكتساب اللغة (Gormly, 1997, 192).

وقدم سلوبين Slobin (١٩٨٢) دليلاً مسانداً شيقاً فى أن هذه القدرة على تمثيل القواعد والعملية اللغوية هى فى الواقع جزء من عملية اكتساب اللغة... ففى دراسة أجراها على ٤٠ طفلاً من ثقافات مختلفة للتعرف على ما اذا كانت هناك استراتيجيات عامة لتنمية القواعد التى يستخدمها الأطفال الذين يمثلون أصولاً ثقافية متباينة - ووجد أن هناك فى الواقع استراتيجيات عامة أو مبادئ فعالة يستخدمها الأطفال فى عديد من اللغات بدون ترصيصها فى جمل صريحة (Hendrick, 1992, 402).

بالإضافة لذلك ، فقد حاولت دراسة بوهانون وستانوفيتش Bohannon&Stanowicz (١٩٨٨) اختبار صحة ادعاء تشومسكى وأنصاره من أن الكبار يهملون أخطاء أبنائهم فى اللغة ولا يوفقون فى تصويب أخطائهم اللغوية - وتوصلت الى أن اكتساب اللغة يتوقف على التغذية الرجعية التى يقوم بها الكبار الذين يصوبون الحالات الخاصة من الأخطاء النحوية واللفظية، والكبار يفعلون ذلك بتكرار الأخطاء اللغوية ولكن فى صياغة لغوية صحيحة أو سؤال الطفل لتصحيح مايقول (Sadorow, 1995: 346).

هذا - ورغم تأثير نظرية تشومسكى عن اكتساب اللغة الا أن أفكاره لم تلق قبولاً كبيراً لأن ما ادعاه باسم أداة اكتساب اللغة LAD تقوم على افتراضية

التركيب اللغوي العام الذي يكتسبه الأطفال ، وهذا أمر لم يستطع التحقق منه .. ومن ناحية أخرى : لم يتم الدليل كذلك على عمومية التركيب اللغوي في الثقافات المختلفة .. ويبدو أن تطور اللغة يستغرق زمناً أطول مما ينبغي خاصة إذا كان خاصاً لعوامل النضج والنمو البيولوجي.. بالإضافة لذلك : فإن النظرية اللغوية الفطرية تتجاهل خبرات الطفل وقدراته المعرفية .

### ٣- النظرية المعرفية :

يهتم أنصار هذه النظرية بالنمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى ومنها اللغة - فاللغة هي نتاج مباشر للنمو المعرفي .

ولقد كان **بياجي** **Piaget** من أبرز الباحثين الذين ربطوا نمو اللغة بالنمو المعرفي .. فعندما يكون الطفل مخطئاً معرفياً فإنه يستطيع تطبيق المدلول اللغوي عليه (Gormly, 1997, 192) :

- ففي المرحلة الحسية - الحركية **Sensorimotor** تبدأ بنور اللغة في البروز حيث يتم استبدال السلوك اللغوي في عمليات التفكير- أذ يرى بياجي : أن اللغة يمكن أن تتطور من نهاية المرحلة الحس - حركية وذلك عندما يبدأ التمثل الداخلي للأشياء والذاكرة، وبمجرد أن يصبح الطفل قادراً على استخدام اللغة ليتعلم أشياء مختلفة عن العالم فإنه يتخطى الذكاء الحس حركي حيث يتضمن استخدام اللغة القدرة على ادراك الرموز، وتقوم الكلمة مقام ما تشير إليه (ج.ثيرنر: ١٩٩٢، ٨٦-٨٧)

- أما في مرحلة ما قبل العمليات : يرى بياجي : أن الأطفال في هذا السن تواجههم صعوبة في استخدام اللغة في الاتصال إذا كان استخدامها لهذا الغرض يتطلب منهم القيام بنور المستمع والتكيف مع الرسالة التي يولون نقلها إليه حتى يضعوا في اعتبارهم ما الذي قد لا يعرفه الشخص الذي يتحدثون إليه.. كما يرى : أن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات ينغمسون في الحوار الذاتي حين يتخيلون أنهم يتحدثون إلى شخص ما على الطرف الآخر- وهو ما يطلق عليه الحديث المتمركز حول الذات.. وبمجرد أن يصبح الحديث اجتماعياً بدرجة أكبر فإن هذه الحوارات الذاتية تختفي.. وقرب نهاية فترة ما قبل المدرسة يكتمل نمو اللغة من الناحية العملية وتتطور المهارات اللغوية وتصبح متناسقة ومعدة للقيام بالنطق السليم الذي يختصر أو يختزل المعنى الذي يقصده المتكلم بطريقة تجعل من الممكن بالنسبة للمستمع أن يحصل مثل هذه الشفرة بحد أدنى من سوء الفهم (ج. ثيرنر: ١٩٩٢، ١٣٦-١٣٧).

ومن ناحية أخرى : قدم فيجوتسكى Vygotsky رأياً مختلفاً : اذ يعتقد ان اللغة والفكر يتشأن من مصدرين أو مرحلتين مختلفتين :  
- المرحلة قبل العقلية Pre-intellectual Stage  
- المرحلة قبل اللغوية Pre-linguistic Stage .  
وفى سن العامين يلتقى هذان الخطان التطوريان باندماج اللغة والفكر ، وهنا : يتأثر الطفل بما يريد أن يقوله ، وفصلاً عن ذلك تساعد اللغة الطفل على ترتيب أفكاره وتوصيلها .

ويعتقد فيجوتسكى : بأن التفكير نشاط يعتمد على الكلام الداخلى ( التحدث الى النفس ) ، والكلام الخارجى ( التحدث مع الآخرين ) - وهذا التوحد بين اللغة والفكر يساعد على تفسير سرعة استخدام الأطفال لمفردات جديدة فى وقت يشهد فيه حب الاستطلاع حول الناس والأشياء .. ويبدو أنه خلال وقت قليل يكون الطفل قد تعلم الكلام وأصبح لديه كثيراً مما يقوله ... وبينما يعتقد بياجيه أن اللغة هى ظاهرة للنمو المعرفى ، يعتقد فيجوتسكى أن اللغة والمعرفة يتطوران تطوراً منفصلاً ( فيجوتسكى : ١٩٧٦ ، 193 ، Gormly, 1997 ) .

يقترح من العرض السابق أن لكل نظرية من النظريات الثلاث المذكورة أنفاً تفسيرها الخاص للغة والطرق اكتسابها الذى يختلف من تفسير النظريات الأخرى .. وترى الباحثة : أنه من الأفضل الأخذ بتفسير تكاملى لاكتساب اللغة يجمع بين وجهات النظر المختلفة - فلماذا من وجود اعتماد عصبي فطرى ولدى كاساس تبني عليه اللغة ، كما أنه لا يمكن إنكار العلاقة بين التفكير والعمليات المعرفية فى اكتساب اللغة ، كما أن دور البيئة وما تقدمه من نماذج وتلميحات وتشكيل للأداء اللغوى يلعب دوراً هاماً فى اكتسابها .. ولقد تبنت الباحثة توجهات النظرية السلوكية فى تخطيط برنامج اللعب الجماعى الموجه المستخدم لتحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم فى الدراسة العالية .

### تطور الأداء اللغوى لدى العاديين وذوى الإعاقة العقلية

الأداء اللغوى هو القدرة على التواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطناعية يأخذ الشكل المنطوق ، أو أنه عملية لحدوث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع (محمد على الخولى ١٩٨٢ ، ١٨) .

ويسير الأداء اللغوى لدى الطفل العادى فى مراحل ترتبط ببعضها ارتباطاً كبيراً .. ويرى علماء النفس أن نمو الأداء اللغوى يسير فى مرحلتين أساسيتين هما

### أولاً : مرحلة ما قبل اكتساب اللغة:

- وتبدأ منذ ميلاد الطفل وحتى نطق الكلمة الأولى.. فخلال الشهرين أو الثلاثة الأولى يصدر الطفل أصواتاً تدل على الضيق أو الراحة ، وابتداءً من الشهر الثالث أو الرابع تظهر بواد المناغاه Babbling التي قوامها سلسلة طويلة من التمايزات الصوتية التلقائية التجريبية في صورة لعب يسهم في التنظيم الصوتي السمعى لأجهزة الطفل الكلامية وعاداته اللغوية ورياضة وظيفية للحنجرة والبلعوم واللسان ليس لها مدلول لغوى بالمعنى الصحيح (كمال دسوقي: ١٩٧٩، ٤٤٨-٤٥٠).

- ومنذ الشهر السادس : يبدأ الطفل العادى فى نطق بعض المقاطع الكلامية المحدودة فى صورة حروف تلقائية مثل حروف الحلق المرنة (أ ، إ ، غ ، خ)، وحروف الشفاه السائبة ( مثل : ب ، م ، ن).

- وخلال النصف الثانى من السنة الأولى يمكنه أن يجمع بين حروف الحلق وحروف الشفاه فينطق كلمة ( بابا - ماما).. ولكن دون أن تكون هناك دلالة حقيقية للإشارة الى الأب و الأم.. ثم بعد ذلك يبدأ فى نطق الحروف السنية ( مثل : د ، ت ) ، ثم الحروف الأنفية ( مثل : ن ، خ).. ثم يتدرج نضج الجهاز الكلامى فيتمكن الطفل العادى من السيطرة على حركات لسانه فيستخدم الحروف الطقية ( مثل: ك ، ج ، ق ) ، ثم حروف وسط اللسان ( ص ، ض). وآخر الحروف التى يتمكن الطفل من السيطرة عليها حرفى (ق، ر).. ( فؤاد البهى السيد، ١٩٧٥، ١٧٣-١٧٤، هدى براده، فاروق صادق: ١٩٨٦، ٧٨-٧٩).

- وفى حوالى الشهر التاسع من عمر الطفل يبدأ الطفل فى تقليد أصوات الكبار التى يسمعها .. فى البداية يكون التقليد تقريباً غير دقيق ولكن مع مواصلة التقليد تقترب الأصوات التى يصدرها الطفل تدريجياً من أصوات الكبار من حوله ( ليلي كرم الدين: ١٩٩٠، ٢٧-٢٩).. ويلعب الكبار دوراً هاماً فى تدعيم نطق الطفل وتقليده فيشجعونه على التكرار، وكم تكون سعادة الطفل وشعوره بالنجاح عندما يترك الشبه بين ما ينطق به وما ينطق به الكبار ( محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٢٤٩).

- ويظل الطفل فترة من الزمن - قبل نطق الكلمة الأولى يسترق السمع والاصغاء الى ما يقال، يحاول فيها فهم لفة الآخرين وفهم معانى الكلمات التى تنطق أمامه - والدليل على ذلك قدرة الطفل على الاستجابة لأوامر الكبار وفهم الأسئلة التى تطرح عليه بثنياء محددة تُطلب منه (ليلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣١-٣٢).

- أما نطق الكلمة الأولى : لدى الطفل العادى فإنه يظهر قبل نهاية العام الأول من العمر ولا يمكن أن نطلق على نطق الالفاظ كلاماً الا اذا فهم الطفل معناه.. وفى البداية تأخذ الكلمات الأولى صفة العمومية ( كأن يطلق الطفل كلمة "بابا" على كل رجل يراه، ثم تبدأ بعد ذلك مرحلة التخصيص فى استعمال الالفاظ ( هدى براده، فاروق صادق : ١٩٨٦، ٧٩).. وغالباً ما تتكون الكلمات الأولى التى ينطقها الطفل من مقطع واحد Mono-Syllable أو من مقاطع متشابهة، كما أن أكثر الكلمات الأولى انتشاراً هى الأسماء Nouns ، وغالباً ما تقوم هذه الكلمات بوظيفة الجملة الكاملة أى التى تتكون من كلمة واحدة (إلى كرم الدين: ١٩٩٠، ٣٤) - كما أنها - غالباً ما تكون معبرة عن اهتمامات الطفل المباشرة ومايجذب انتباهه من الأشياء التى تقع فى محيط بيئته وما تشبع حاجاته الأولية ، وتخلو من الأسماء التى تدل على أشياء ساكنة، وكذلك من الكلمات الوصفية مثل الألوان أو الأحجام أو الأحوال الطبيعية... وما إلى ذلك ( محمد عماد الدين اسماعيل : ١٩٨٩، ٢٤٧).. وتظل مرحلة الكلمة الجملة سائدة فى لغة الطفل حتى منتصف السنة الثانية من عمر الطفل الى أن تبدأ مرحلة الجملة ذات الكلمتين التى تمتد حتى نهاية السنة الثانية ( إلى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣٤).

وإذا كان النمو اللغوى لدى الطفل العادى يسير وفقاً لهذا التتابع، فإن أهم مايميز اللغة والكلام عند المعاق عقلياً تأخر النمو بصورة واضحة فى اخراج الأصوات ونطق الكلمات الأولى والتعبير اللفظى عن الأفكار والمشاعر ، فتتظهر هذه العمليات فى عمر متأخر - وعلى الرغم من أن تتابع هذه العمليات يسير بشكل واحد وبطريقة واحدة فى كل من الطفل العادى والطفل المعاق عقلياً إلا أن الاختلاف يكون فى معدل النمو فقط ، فاخراج الأصوات التى لها معنى يتأخر لدى الطفل المعاق عقلياً من ١٧:٧ شهراً عن العمر الذى تظهر فيه عند الطفل العادى، كذلك فإن اخراج الكلمات الذى يظهر بين عمر ١٠-١٨ شهراً قد يتأخر حتى سن ٢-٥ سنوات لدى المعاق عقلياً ( فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٩٤-٢٩٥).

### ثانياً : مرحلة تطور المهارات والمكتسبات اللغوية :

بعد ظهور الكلمات القليلة الأولى التى يستخدمها الطفل العادى تبدأ مهارات اللغوية فى الانتظام والاتساق ، ويصبح كلامه أكثر فهماً ووضوحاً، وتزداد مكتسبات اللغوية بالتدرج - أما الطفل المعاق عقلياً فإنه يجد مصاعب كثيرة فى اكتساب النظام اللغوى.. يتضح ذلك من خلال المؤشرات التالية



## ١ - المصيلة اللغوية :

استخدمت عدة دراسات العدد الكلى للكلمات التى يعرفها الطفل من خلال اختبارات المصيلة اللغوية Vocabulary Tests .. ومن أشهر هذه الدراسات ما توصلت اليه دراسة سميث Smith من تطور المحصول اللغوى لدى الأطفل العاديين وتوصلت الى أن المحصول اللغوى يتطور من حوالى ثلاث كلمات قرب نهاية السنة الأولى الى ما يزيد عن ٢٥٠ كلمة فى نهاية السنة الثانية وفى نهاية السنة الثالثة ما بين ٨٠٠-٩٠٠ كلمة تقريباً ، والى حوالى ١٥٠٠ كلمة فى المتوسط فى نهاية الرابعة ، ثم الى حوالى ٢٠٠٠ - ٢٥٠٠ كلمة فى المتوسط فى نهاية السنة الخامسة ( فى : كمال دسوقي : ١٩٧٩ ، ٤٥١-٤٥٢ ) - وأن كانت توجد فروق فردية بالغة فى هذه التقديرات : إذ أن المحصول اللغوى يتوقف على الخبرة الشخصية وما تقوم عليه هذه الخبرة من ذكاء وبيئة غنية بالمشيرات ( Gormly, 1997 , 186 ) .

ويلاحظ أن الطفل المعاق عقلياً يتأخر فى نطق الكلمات الأولى، بل ان هذا التأخر هو الذى ينبه الوالدين الى أن طفلها معاق عقلياً، مما يسبب لهما ازعاجاً كبيراً ( لويس كامل مليكه: ١٩٩٨-ج، ٤٣ ) - ومن ثم : تكون المصيلة اللغوية للطفل المعاق عقلياً ضعيفة ومتواضعة بدرجة ملحوظة، وغالباً ما تتمحور هذه المفردات حول الأشياء الملموسة أو المحسوسة، ويعانى الطفل من العجز فى ايجاد مرادفات للكلمات أو الربط بين المعانى المجردة أو التصرف فى النظام اللغوى (حسنا الحزواوى : ١٩٨٤ ، ٧ )

### ب - طول الجملة :

يعتبر هذا المؤشر من أدق المؤشرات على الفروق بين العاديين والمعاقين عقلياً فى النمو اللغوى وأكثرها موضوعية - ويمكن اجمال أهم النتائج التى خرجت بها الدراسات عن نمو طول الجملة لدى الأطفال العاديين على النحو التالى .

| عمر الطفل بالأعوام | طول الجملة                        |
|--------------------|-----------------------------------|
| ١هـ                | كلمة واحدة ( مرحلة الكلمة الجملة) |
| ٢هـ                | كلمتين أو ثلاث كلمات              |
| ٣هـ                | أربع كلمات                        |
| ٤هـ                | خمس كلمات                         |

ولا شك أن هذه الأرقام لاتمثل سوى المتوسطات نظراً للفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال (لبنى كرم الدين : ١٩٩٠، ٣٦-٣٧، فيصل الرزاد : ١٩٩٠، ٦٨). ويلاحظ أن جملة الطفل المعاق عقلياً تكون أقل في عدد كلماتها من نظرائهم العاديين المعاكين لهم في العمر .

#### ج - تركيب الجملة :

يلاحظ أن أول الكلمات التي تتكون منها جملة الطفل العادى هي أسماء النوات لأن الطفل يتعلم من خلال حواسه لذلك يبدأ بالمحسوسات، ثم تظهر بعد ذلك الصفات، ثم الضمائر ( ولعدم وجود الضمائر في لغة الطفل في بداية هذه المرحلة نراه يعبر عن نفسه باسمه العلم- فيقول مثلاً: "أحمد يحب ماماً، ولايقول : " أنا" )، ثم يبدأ خلال السنة الثالثة في استعمال الضمائر ( أنا، أنت، هو، هي)، ويبدأ في التمييز بين ذاته وذوات الآخرين باستخدام الضمائر الأخرى ( هدى براده، فاروق صادق: ١٩٨٦، ١١١) .. ولاتظهر الحروف ولا ظروف الزمان والمكان أو أسماء الشرط الا في منتصف الطفولة المبكرة أو آخرها لذا: تبدو لغة الطفل في البداية خالية من الروابط والحروف... ويكثر في لغة الطفل استخدام الأسماء في تركيب الجملة، ثم يبدأ بعد ذلك في استخدام الأفعال- ويرجع ذلك الى ما في الفعل من تعقيد .. ويلاحظ أن الطفل العادى في سن الثالثة يستخدم أفعالاً في أزمنة غير مطابقة للواقع : ويفسر ذلك بأن اهتمامه يكون منصباً على الحدث وليس على الزمن الذى يتضمنه الفعل، كما يلاحظ أيضاً: أن استخدام الطفل للمفرد والجمع يسبق المثنى، وأخيراً تأتى حروف العطف والحروف الدالة على العلاقات... وما الى ذلك حتى يستقيم تركيب الجملة (على عبد الواحد وافى: ١٩٧٤، ٢٨، فتحى يونس وآخرون : ١٩٨١، ٤٧-٥٤).

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فان تراكييب الجمل لديه تكون بسيطة محشوة بالأخطاء التى لايرتكبها عادة من كان في مثل سنه من الأطفال العاديين: كعدم التطابق بين الفعل والفاعل، أو عدم احترام المفعول أو الزمن والخلط بين الضمائر... الخ ، كما أن الطفل المعاق عقلياً مبال الى استعمال القوالب الكلامية الجاهزة الذى يجعل البعض يفتربمستواه اللغوى المحشو صيفاً كلامية مألوفة متداولة في الحديث العادى، مع نزوع الى التلاعب الصيغى فى الكلام ( حسناء الحمزاوى: ١٩٨٤، ١٧) .. ففى دراسة أجراها إيفارت وآخرون ( Evart et al (١٩٧١) للتعرف على ما اذا كان المعاق عقلياً يواجه مصاعب لترجمة تجربته الحياتية أم أنه عرضة لمصاعب لغوية لاتتوكل له امتلاك التركيبية التى يعبر بها عن أفكاره وأحاسيسه - حيث تمت المقارنة بين ثلاثة

معاقين عقلياً مستوى ذكائهم بين ٥٠-٧٠ وأعمارهم على التوالي (٦، ١٢، ١٤ سنة)، وثلاثة آخرون من الاطفال العاديين (أعمارهم ٦، ٦، ١٠ سنوات).. وتوصلت الى أن المعاقين عقلياً غالباً ما يلجئون الى القوالب اللغوية الجاهزة الأمر الذى ينم عن مصاعب فى استخدام تراكيب شخصية تستوجب تصرفاً حقيقياً فى النظام اللغوى، وهذا التصرف الذاتى يجعله يبتكر قواعد كلامية فردية تتجاوز حدود تصنيف الكلمات حسب ورودها فى الجملة أو طبقاً ما ظهرت فى الكلام المتداول (فى : حسناء الحمزاوى : ١٩٨٤، ١٨).

وفى دراسة أجراها جراهام (Graham ١٩٧١) حول خصائص القواعد والتراكيب اللغوية لدى المعاق عقلياً أشارت الى قدرة معظم المعاقين عقلياً على اكتساب قواعد بناء الجملة باستثناء شديدى الاعاقة الذين لا يمكنهم اكتساب أى نوع من التراكيب ، ولكن اكتساب نوى الاعاقة البسيطة ( القابلين للتعليم ) للتراكيب اللغوية يكون بمعدل أبطأ من اكتساب الاطفال العاديين ( فى : فاروق الروسان ، جلال جرار : ١٩٨٧، ٩).

وعلى هذا : فإن نوى الإمالة العقلية من فئة القابلين للتعلم تتطلب على تراكيب الجمل لديهم الصيغ الخاطئة المضطربة والنزوع الى التلاعب بالألفاظ دون قدره على الإبلاغ، وأن هذه الفئة من المعاقين عقلياً يستطيعون اكتساب التراكيب اللغوية ولكن بمعدل أبطأ من العاديين ومن هنا تأتى قيمة البرامج التدريبية والعلاجية فى تحسين الأداء اللغوى لديهم .

#### د - النطق :

يبدأ الطفل العادى نطق الحروف والكلمات الأولى بمحاكاة ما يسمعه من المحيطين به، وغالباً ما تكون المحاكاة فى بادئ الأمر غير صحيحة الا أنه يصلح نطقه شيئاً قشياً... وفى سن الرابعة والخامسة يعشق الطفل محاكاة وتقليد الأصوات التى يسمعهها بمهارة وبقية فائقة فيقلد أصوات الحيوانات والطيور، وبعض مظاهر الطبيعة، والأصوات الشاذة، وأصوات السقوط والفرع والضرب... وغيرها (Sdorow, 1995, 345).

أما بالنسبة للطفل المعاق عقلياً فإنه يتأخر فى بداية النطق عن الطفل العادى فلقد وجد ريللو Riello أن نسبة عيوب النطق تبلغ ٣٧٪ بين المعاقين عقلياً، وأن ٨١٪ ينقصهم الطلاقة اللفظية واستنتج أن النطق لديهم يكون متأخراً أكثر من كونه خاطئاً ( فى : فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٩٥).

وقد أكد فترزجيرك وآخرون (Fitzgerld, et al ١٩٧٩، ١١٧٥-١١٨٢) هذه النتائج حيث أجرى دراسة استهدفت التعرف على تطور القدرة على النطق لدى الأطفال المعاقين عقلياً من مستويات ذكائية مختلفة - حيث أخضع ٢٢ طفلاً لبرنامج تدريبي لنطق الأصوات بعد أن قام بتقسيمهم الى مجموعتين باستخدام مقياس ستانفورد- بينيه ، الأولى : نسبة ذكائها أقل من ٥٠، والمجموعة الثانية : نسبة ذكائها بين ٥٠-٧٠. وأظهرت النتائج أن أطفال المجموعة الأولى بحاجة الى تدريب أطول مقارنة بالمجموعة الثانية كي يتمكنوا من اكتساب القدرة على نطق أصوات معينة، إذ احتاج أطفال المجموعة الأولى الى فترة مابين ٨٢-١٥٤ يوماً، بينما احتاج أطفال المجموعة الثانية الى فترة مابين ٢٤-٦٩ يوماً لإتقان نطق نفس الأصوات.. وهذا يدل على ارتباط صعوبات النطق بنسبة الذكاء .

وعلى هذا فإن الفرق في عملية النطق بين العاديين وذوي الإعاقة العقلية اللغابيين للتعلم هو فرق في معدل اكتساب مهارات النطق والتعبير، حيث يكون معدل اكتساب نطق المعروف بطيئاً لدى المعاقين عقلياً عما هو الحال لدى العاديين.

#### هـ - المشكلات اللغوية :

تسود المشكلات اللغوية لدى العاديين وذوي الإعاقة العقلية إلا أن هذه المشكلات والصعوبات اللغوية تشيع بين المعاقين عقلياً بدرجة ملحوظة... فبالنسبة للأطفال العاديين تظهر لديهم بعض الأخطاء وعيوب النطق فيما بين عمر ٣-٥ سنوات وأبرزها:

أ - الابدال : فيحل محل الصوت الأصلي صوتاً آخر - فينطق الطفل حرف الكاف تاء ، أو يبدل الشين سين أو الراء ياء.. وأحياناً ينال التغيير معظم الكلمة فلا يكاد ينقى فيها شيء من أصواتها الأصلية .

ب - التحريف : فقد يحرف الطفل حروف الكلمة عن مواضعها فيجعل اللاحق فيها سابقاً والسابق لاحقاً.. وما الى ذلك ..

الا أن الطفل كلما تقدم في العمر واشتدت أعضاء صوته ودقت حاسة السمع وقويت ذاكرته تحسن نطقه وقلت أخطاؤه ( على عبد الواحد وافي : ١٩٧٤).

وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية - فعلى الرغم من أن عيوب النطق لديهم هي نفس العيوب لدى العاديين من الأطفال إلا أنها توجد بمعدل أكبر - ومنها : الكلام الطفلي، وعيوب اخراج الاصوات ( كالتتهية، والابدال ، والحذف )، وكذلك النقص في مستوى التعبير (فاروق صادق: ١٩٧٦، ٢٩٤).

واقـد أجـرى سـبرادلـين Spradlin (١٩٧٣) دراسـة عن مشـكلات النـمو اللـغوي لـدى كل من الأطفـال المعاقين عقلياً الملتحقين بمراكز الإعاقـة الداخليـة والأطفـال الملتحقين بفصول مراكز التربية الخاصة النهارية - أشارت نتائجها إلى أن أكثر من نصف المعاقين عقلياً الملتحقين بمراكز الإعاقـة الداخليـة يعانون من مشـكلات لغوية، في حين أن نسبة من يعانون من المشـكلات اللغوية في مراكز التربية الخاصة النهارية تتراوح بين ٨-٢٦٪، وفي جميع الحالات : تبقى نسبة شيوع مشـكلات اللغـة لدى المعاقين عقلياً أكثر من شيوعها لدى الأطفـال العاديين ( في : فاروق الروسان، وجمال جرار : ١٩٨٧ ، ٩).

وقـد أورد هـلهان وكوفمان Hallhan & Kauffman (١٩٧٨ : ١٢٧) دراسـة أخرى أجراها سبرادلين (١٩٧٦) أشار فيها إلى أن أكثر المشـكلات اللغوية شيوعاً هي مشـكلات النطق والتأتأة، وقلة عدد المفردات اللغوية وضعف بناء القواعد اللغوية .

كما أورد ماكميلان دراسة أجراها جوردين Jordan (١٩٨٣) عن مشـكلات النـمو اللغوي لدى المعاقين عقلياً - فوجد علاقة ارتباطية بين درجة الإعاقـة العقلية ومظاهر الاضطرابات اللغوية: فالأطفـال ذوي الإعاقـة العقلية البسيطة يتأخرون في الكلام، بينما ذوي الإعاقـة العقلية المتوسطة تأخر ما تخلو لفهم من الاضطرابات.. ويشيع اليكم بين الأطفـال شديدي الإعاقـة ، ويكون مستوى اللغـة عند هذه الفئة بدائياً فهم يصدرون ألفاظاً غير مفهومة وكلامهم يعوزه المعنى المترابط (Mac Millan, 1987, 124) .

وعلى هذا : فإن صعوبات ومشـكلات اللغـة أكثر شيوعاً بين ذوي الإعاقـة العقلية بدرجة أكبر منها بين الأطفـال العاديين .

وتخلص الباحثة إلى أن الأداء اللغوي لدى الأطفـال المعاقين عقلياً ( القابلين للتعلم) يسير في نفس مراحل النمو اللغوي لدى الأطفـال العاديين، ولكنهم يتميزون بتأخر الأداء اللغوي الذي يظهر في : ضعف الحصيلـة اللغوية وطول الجملة وتراكيبها ، مع شيوع عيوب النطق والمشـكلات اللغوية .

### الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً

تناولت دراسات عديدة الأداء اللغوي لدى ذوي الإعاقـة العقلية منها تلك الدراسة التي أجراها وينج Wing (١٩٨٢) التي تناولت الأداء اللغوي والمعرفي والتفاعل الإجتماعي لدى كل من التوحديين وذوي الإعاقـة العقلية الشديدة، وقد أجريت

هذه الدراسة على عينة قوامها ٤٠ طفلاً ( ٢٠ طفلاً من التوحيدين، ٢٠ طفلاً من نوى التخلف العقلي الشديد)، امتدت أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة ، وبعد تطبيق مقياس الأداء اللغوي والذكاء والسلوك التكيفي، كشفت النتائج عن :

✓ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التوحيدين ونوى الإعاقة العقلية الشديدة في كل من التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والتخيل.

✗ وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات النوروبولوجية العصبية وضعف التفاعل الاجتماعي والتواصل والتخيل لدى المعاقين عقلياً.

\* دراسة أنتشمان Achman (١٩٨٢) التي أجراها لمعرفة مدى علاقة العمليات المعرفية بالأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً. لهذا أجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٨ مراهقاً ورشداً من فئة القابلين للتعلم ( الإعاقة العقلية المعتدلة) بإحدى المؤسسات المتخصصة .

وبعد تطبيق مقياس خاص بالعمليات المعرفية واللغوية، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين العمليات المعرفية والرمزية والأداء اللغوي (التركيب النحوي - الفهم - التعبير - إنتاج لغة حديث)، حيث أنه كلما ضعفت العمليات المعرفية ضعف بدوره الأداء اللغوي لدى المتعاقين عقلياً.

\* وفي دراسة أجراها ميلر وتشايمان Miller & Chapman (١٩٨٤) في مركز وايزمان للإعاقة العقلية بهدف مقارنة إضطرابات التواصل لدى الأطفال المعاقين عقلياً وأقرانهم العاديين، وبعد تطبيق مقياس خاصة بمظاهر : المفردات، ودلالات الألفاظ، والتركيب اللغوية، والمظاهر العملية للأداء اللغوي على عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن :

عدم قدرة المعاقين عقلياً على التواصل مع الآخرين مقارنة بأقرانهم العاديين والمماثلين لهم في العمر الزمني .

\* وأجرى ريبا وآخرون Rhea et al (١٩٨٧) دراسة بهدف مقارنة الخصائص اللغوية لدى مجموعات متباينة من نوى الإعاقة الذهنية، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ٣٦ من الذكور الراشدين المقيمين بإحدى المؤسسات المتخصصة، تمتد أعمارهم ما بين ٢٣-٥١ سنة تم تقسيمهم الى ١٢ من الذكور نوى الإعاقة العقلية الناتجة عن انشطار كروموزم X ، ١٢ من الذكور نوى الإعاقة العقلية غير المحددة، ١٢ من التوحيدين، وبعد تطبيق مقياس خاصة بتحليل اللغة والكلام.

وأسفرت النتائج عن :

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعات الثلاثة في مؤشرات الأداء اللغوى ، وزيادة معدلات التردد المرضى لكلام الآخرين في مجموعة التوحيدين .  
- وجود فروق دالة احصائياً بين نوى الإعاقة العقلية غير المحددة ومجموعة الإعاقة العقلية الناتجة عن انشطار كروموزم x في أداء اللغة التعبيرية، حيث كانت الفئة الأولى في الوضع الأضعف.

\* أما عن دراسة أبييد وتو وآخرون Abbeduto et al. (١٩٨٩) فقد استهدفت معرفة مدى علاقة اللغة الاستقبالية بالعمر العقلى لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً تم تقسيمهم الى مجموعتين : المجموعة الأولى ٦٠ طفلاً في العمر المدرسى من المعاقين عقلياً نسبة ذكائهم تتراوح ما بين ٤٠-٧٩ ، ٦٠ طفلاً من الأطفال الماديين ( عمر عقلى عادى)، وبعد تطبيق مقياس لايستر للأداء اللغوى، واختبار اللغة الاستقبالية، أشارت النتائج الى :

وجود علاقة إرتباطية سالبة بين العمر العقلى لدى المعاقين عقلياً واللغة الاستقبالية، حيث أن أطفال هذه الفئة قد أظهروا انخفاضاً كبيراً فى اللغة الاستقبالية عما هو متوقع بالنسبة للعمر الزمنى لديهم.

\* كما أجرى أبييد وتو وآخرون Abbeduto et al. دراسة أخرى عام ١٩٩٤ لمعرفة مدى العلاقة بين اللغة المفهومة والوظيفة المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وذلك على عينة قوامها ٤٢ طفلاً من المعاقين عقلياً ( القابلين للتعليم)، وبعد تقييم الأداء اللغوى عن طريق تحليل متوسط المفردات، وطول وتراكيب الجملة، وفهم المواقف.

وأسفرت النتائج عن :

- وجود علاقة إرتباطية سالبة بين الإعاقة العقلية وتراكيب الجمل وضعف الفهم اللغوى.

- وجود علاقة إرتباطية بين الفهم اللغوى والمهارات المعرفية ( التحليل التتابعى - الذاكرة قصيرة المدى )، كما أكدت ثبات العلاقة بين الفهم اللغوى والوظائف المعرفية.

وأوصت الدراسة بضرورة تقييم الوظائف المعرفية لدى المعاقين عقلياً عند تقديم الخدمات العلاجية لتحسين الأداء اللغوى.

\* وفى دراسة ثالثة أجراها أبييدوتو وآخرون Abbeduto et al. (١٩٩٥) للكشف عن دلائل الاضطراب اللغوى لدى نوى الإعاقة العقلية وذلك من خلال تقييم

مهارات اللغة التعبيرية في سياق الحديث العادي وفي سياقات سرد حكاية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٢ طفلاً تم تقسيمهم إلى ١٦ طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أعمارهم ما بين ٩-١٢ سنة، ١٦ طفلاً ينمون بصورة طبيعية أعمارهم ما بين ٥-٩ سنوات.

وأسفرت النتائج عن :

- أن الأطفال العاديين قد أنتجوا لغة ذات تراكيب جمل أكثر تعقيداً في سرد الحكاية عما كان في لغة الأحاديث.

- أن الأطفال المعاقين عقلياً كانت قدرتهم محدودة في كل من : التعبير بالانفاظ ، وتراكيب الجمل، والمفاهيم.

- كما أوصت الدراسة باستخدام سياقات الحديث وسرد الحكاية معاً في تقييم اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً .

\* وقد أجرى كاهن Khan (١٩٩٦) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية .. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٤ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية الشديدة والعميقة تتراوح أعمارهم بين ٢٦-٩١ سنة، طبق عليهم مقاييس هنت وأزجرس Hunt & Uzgris الخاصة باللغة الرمزية واللغة الاستقبالية - التعبيرية الظاهرة بمعرفة المعلمين العاملين بمؤسسات رعاية الأطفال- وتمت متابعتهم لمدة أربع سنوات تالية.

وقد أظهرت النتائج :

- وجود علاقة ارتباطية بين المهارات المعرفية واللغة الرمزية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث كان الوصول للمرحلة الفرعية الخامسة من المرحلة الحسية الحركية لبياجيه شرطاً ضرورياً لاكتساب اللغة الرمزية.

- أن الأطفال المعاقين عقلياً يبدون قصوراً في العمليات اللغوية الإستقبالية والتعبيرية - ويظهر هذا القصور في طريقة الكلام ، وعدم الترابط بين المفردات وأنساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية .

- تمكن الأطفال من خلال برنامج خاص للتدريب على اللغة الرمزية من التعبير بالإشارات البدوية المقلدة ، وأن يستخدموها للتعبير مستقلة أو في تركيب.

\* هذا وأجرى جراهام وجراهام Graham & Graham (١٩٩٦) دراسة استهدفت معرفة مدى ارتباط القدرة على الإدراك السمعي باكتساب اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ، وكانت هذه الدراسة طولية، حيث أجريت على عينة



قوامها ٦ من المراهقين المعاقين عقلياً تتراوح نسب ذكائهم ما بين ٣٧-٦٤، وبعد تحليل السلوك اللغوي لدى هؤلاء من طريق أخذ عينات من اللغة المنطوقة لديهم مسجلة على شرائط.

وأسفرت النتائج عن :

- وجود علاقة إرتباطية بين الإدراك السمعي والأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً، إذ كلما ضعف الإدراك السمعي ضعف بدوره الأداء اللغوي لدى هذه الفئة من المعاقين عقلياً .

- يؤثر الإدراك السمعي لدى المعاقين عقلياً في اللغة الاستقبالية لديهم.

هكذا يتضح أن الدراسات العلمية التي ركزت على خصائص الأداء اللغوي لدى الإعاقة العقلية قد أجمعت على أن الأطفال المعاقين عقلياً يتميزون ببطء في النمو اللغوي وأنهم يتأخرون في المستوى اللغوي عن أقرانهم من الأطفال العاديين المعاقين لهم في العمر الزمني، وأن أكثر مظاهر الضعف في الأداء اللغوي كانت واضحة في اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، وتركيب الجمل والتواصل اللغوي... وأن فئة القابلين للتعليم ( الإعاقة العقلية المعتدل) هم أقل الفئات في الضعف اللغوي، وأن فئة التخلف العقلي الشديد والعميق يتصفون بتدهور واضح في إنتاج واستقبال اللغة.

كما أوضحت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الأداء اللغوي وضعف العمليات المعرفية والرمزية، وضعف الذاكرة قصيرة المدى والإدراك السمعي.

### **فنيات تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً**

لقد أجريت دراسات عديدة تناولت فنيات تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً منها تلك الدراسة التي أجراها كورمير Cormier (١٩٨٠) كانت عن فعالية برنامج للتنمية اللغوية في تحسين الأداء اللغوي لدى القابلين للتعليم. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٥٠ أباً لديهم أطفال معاقين عقلياً ( قابلين للتعليم)، وقد تم تقسيم العينة الى مجموعتين : الأولى مجموعة تجريبية : وزع عليهم كتيبات خاصة بإجراءات برنامج التنمية اللغوية. كما أعطيت كل أسرة من هذه المجموعة صندوقاً به أدوات خاصة بتدريب الأطفال على التفاعل معهم. بالإضافة لذلك فقد أجريت مقابلات ومناقشات معهم استهدفت شرح فنيات إجراء البرنامج الذي استغرق ٧٠ يوماً.

والمجموعة الثانية : مجموعه ضابطة ، لم تتلق أى نوع من المعلومات الخاصة ببرنامج التنمية اللغوية لأطفالهم المعاقين عقلياً .

وأسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة إحصائياً فى التعبيرات الشفهية والتعبير الحر؛ والاستجابات للمواقف؛ والفهم؛ ومعرفة أسماء وأوصاف الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقلياً عند مقارنة الأداء اللغوى لديهم قبل وبعد تطبيق فنيات برنامج التنمية اللغوية .

- أظهر أطفال المجموعة التجريبية تحسناً فى مهارات التعبير الحر والتعبيرات الشفهية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

\* دراسة ماتسون Matson (١٩٨٢) التى استهدفت معرفة مدى تأثير التباين فى نوع التدريب ( المستقل - بالنموذج ) فى تعليم مهارة المحادثة التليفونية لدى المعاقين عقلياً، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٥ فرداً من المعاقين عقلياً - تم تقسيمهم إلى :

٢٠ ذكر - ٢٥ إناث ، وكانوا ينتمون الى فئة الإعاقة العقلية الخفيفة، بأعمار زمنية تتراوح ما بين ١٢-٢٥ سنة ومتوسط درجة ذكاء ٦١ . وعند التدريب تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات :

المجموعة الأولى : مجموعة تجريبية تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية متبعة أسلوب النمذجة - وفيها توجه أسئلة وحارات بسيطة خاصة بحالة المتحدث، وماذا يفعل، والمتحدث هنا شخص يقوم المعاق عقلياً داخل المجموعة بتقليده .

المجموعة الثانية ( مجموعة تجريبية أيضاً) ولكنها تلقت تدريبات لتعلم المحادثة التليفونية، متبعة أسلوب الاستقلالية فى التعبير - وفى هذه المجموعة لم يقدم لها نموذج الرد على المحادثة التليفونية.

المجموعة الثالثة : لم تتلق أى نوع من أنواع التدريبات الخاصة بتعليم المحادثة التليفونية.

وبعد استخدام فنيات التقريب المتتابع، والتدعيم للأداء اللغوى المقبول.

أسفرت النتائج عن :

وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بعد التجربة فى الأداء اللغوى أثناء المحادثة التليفونية، وكان مستوى الأداء لدى المجموعة المنمعة أسلوب النمذجة أعلى المستويات .

\* وأجرى بوتشر Bucher (١٩٨٣) دراسة للتعرف على فعالية التدريب على لغة الإشارة في تحسين الأداء اللغوي... وتكونت العينة من ١٢ طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٧ سنة وكان لديهم اضطرابات لغوية، واضطرابات سمعية، وقد استخدم برنامجاً للتدريب على لغة الإشارة.

وأُسفرت النتائج عن :

- وجود فريق دالة احصائية في الأداء اللغوي ( اللغة التعبيرية ) لدى أطفال العينة قبل وبعد البرنامج التدريبي.

- أن التدريب على الأشكال المعقدة للإشارات الخاصة بالمفاهيم يرتبط بقدرة المعاقين عقلياً على الانتقال من الإشارة الاستقبالية الى الإشارة المنتجة .

\* أما دراسة ليس وآخرين Leiss et al (١٩٨٣) فقد استهدفت التعرف على فعالية التدريب اللغوي في تحسين المهارات اللغوية .. وقد أجريت على عينة مكونة من ١٥٧ طفلاً معاقاً عقلياً ( من فئة القابلين للتعلم)، تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة وقد تم اختيارهم من ٢٤ فصل ، تم تقدير الذكاء والأداء اللغوي باستخدام : اختبار الينوي للقدرات النفسية اللغوية Illinois Psycholinguistic Ability Test، واختبار الصور المصغرة للمفردات - ومقياس ميتشام اللغوي للنمو اللغوي : ثم تم تطبيق برنامج للتدريب على المثيرات اللغوية ومبنى على أساس اختيار الينوي للقدرات النفسية اللغوية لمدة سنة بمعدل ٤-٨ مرات أسبوعياً .

وقد أظهرت النتائج :

- وجود فروق دالة احصائية في الأداء اللغوي بين القياس القبلي والبعدي حيث أظهر الأطفال تحسناً في الاختبارات الاستقبالية والتعبيرية والترابط السمعي اللفظي .

- وجود فروق دالة احصائية في مستوى تحسين الأداء اللغوي مرتبطة بنسبة الذكاء حيث كان الأطفال المعاقين عقلياً الأعلى ذكاء أكثر تحسناً في الأداء اللغوي بعد التدريب.

\* وعلى الصعيد العربي أجرت حسناء الحمزاوي (١٩٨٤) دراسة استهدفت تنشيط اللغة لدى ذوي الإعاقة العقلية - وتكونت العينة من (١٠) أطفال ( من ذوي الاعاقه المتوسطة ) ( ٧ أولاد، ٣ بنات)، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦-١٧ سنة، وأعمارهم العقلية بين ٤-٩ سنوات، وقد تم وصف المستويات الاجتماعية والثقافية

للوالدين والإخوة، والمستوى المدرسي للأطفال ، وتم تقييم اللغة لدى أطفال العينة على القسم اللغوي في اختبار الذكاء ويختص بالمنطق اللغوي، والمفردات، ووصف الصور، وسرد حكايات في تسلسل منطقي .. حيث تم تقييم الأداء اللغوي لديهم في مرحلتين زمنيتين متباعدتين تم بينهما إجراءات تنشيط العمليات اللغوية .. ولقد تم التعرف على مدى تحسن الأداء اللغوي من خلال معادلات خاصة حسب في ضوئها مؤشرات : الخطأ والنقص في التعبير، والغموض في التعبير.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود تحسن في الأداء اللغوي حيث زادت القدرة على وصف الصور من ٥٠ إلى ١٠٠٪، والمنطق اللغوي من ٣٠ إلى ٦٦٪ ، وشرح المفردات من صفر الى ٣٣،٣٪.

- تمكن ربع أفراد العينة من تحديد ١٦ لفظاً في نطاق شرح المفردات ..

- وجد أن مؤشرات تطور اللغة قد اتضح من خلال شيوع التراكيب البسيطة بنسبة ٩٠٪، والتراكيب المعقدة بنسبة ٩٪ ..

- أما بالنسبة لرد الحكايات : فقد زاد شيوع ربط حادتين الى أربع أحداث ببعضها وكثر شيوع التراكيب الفاعضة والناقصة والخاطئة التي تفوقت على التراكيب المعقدة والصحيحة.

\* أما دراسة جويدبان Goodban (١٩٨٥) فكانت دراسة حالة لطفل معاق عقليا من فئة القابلين للتعليم يتصف بقصر القامة، ذو جسم مشعر.

واستهدفت هذه الدراسة محاولة استثارة اللغة التعبيرية لدى هذا الطفل من خلال إجراءات علاجيّة ، مستخدمة : اللعب اللفظي الحركي - والكلام بصوت عال - استخدام نماذج للأصوات والكلمات - استخدام الحواس الأخرى السليمة لدى الطفل.. وبعد مدة من استخدام هذه المثيرات وبعد تحليل عينه من كلام الطفل تبين :

- وجود تطور ملحوظ في المخرجات التعبيرية قبل وبعد التجربة وصل نمو الطفل اللغوي الى القدرة على التعبير بجملة يتراوح طولها ما بين ٢-٣ كلمات.

- زيادة على قدرة الطفل على تقليد جملة مكونة من خمس كلمات.

\* وتناولت دراسة هوشيار Hooshyar (١٩٨٦) التحليل الوظيفي للتفاعلات اللغوية بين الأمهات وأطفالهن المصابين بأعراض داون، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٠ طفلاً، تمتد أعمارهم ما بين ٢٨ - ١٠٧ شهراً ، وعن طريق استخدام أشرطة الفيديو التي سجلت تفاعلات هؤلاء الأطفال مع أمهاتهم لمدة ٢٠

دقيقة، تم تصنيف التعبيرات اللغوية للأطفال وأمهاتهم الى الأبعاد الآتية : الإستفهام ، الصيغة التقريرية ، صيغة الأمر، والأداء التمثيلي، التغذية الرجعية، التقليد، الاصلاح الذاتى ..

ولفحص تأثير الكفاءة اللغوية للأمهات قُسم أطفال العينة إلى مجموعتين :

الأولى : لديها مستويات منخفضة فى المعنى التعبيرى.

والثانية : لديها مستويات مرتفعة فى المعنى التعبيرى..

وقد أظهرت نتائج تحليل التفاعل بين الأم وعقلها أن :

- الأطفال نوى المستويات المنخفضة فى المعنى التعبيرى كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بكثرة الاستفهامات والتعبيرات الكلية.

- الأطفال الذين لديهم مستويات مرتفعة فى المعنى التعبيرى كان التفاعل بينهم وبين أمهاتهم يتميز بشيوع استراتيجيتى التقليد ، والتغذية الرجعية.

\* وقد أجرى برين وآخرون Bryen et al. (١٩٨٨) دراسة استهدفت تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال نوى الإعاقة العقلية .. وقد أجريت على عينة مكونة من ١١٨ طفل فى عمر المدرسة لديهم إعاقة عقلية شديدة.

ولتحقيق هذا الهدف قام ١٧ معالجاً باستخدام ١٢ وسيلة للممارسات التدخلية لتحسين الأداء اللغوى لدى أطفال العينة.

وقد أوضحت النتائج :

- أن التدريب على لغة الإشارة كان أكثر الوسائل فعالية فى تحسين التواصل اللغوى لأكثر من ربع أفراد العينة المدروسة.

- وقد انتهت الدراسة إلى وضع توصيات لتحسين فعالية استخدام لغة الإشارة فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال نوى الإعاقة العقلية الشديدة.

\* وأجرى إيزريل وجولدشتين Ezeil & Goldstein (١٩٨٩) دراسة استهدفت التعرف على تأثير التقليد اللفظى على كل من : الفهم اللغوى، والاستجابة اللغوية للمثير .. وكانت العينة مكونة من طفلين لديهما إعاقة عقلية معتدلة، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٦ سنوات وشهر إلى ٩ سنوات، ١١ شهراً حيث تم إجراء تدريب لهما على قوالب نمطية للقواعد النحوية وترديد للكلمات المعروفة، والتعبير بكلمتين .. ولقد استخدم تصميم طريقتين للمعالجة بالتبادل هما :

- التدريس الاستقبالي مع التقليد وصولاً إلى الصورة المستهدفة

- والأخرى التدريس بدون تقليد.

وتوصلت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة احصائية بين الأداء اللغوي قبل وبعد التدريب اللغوي.
- وجود فروق دالة احصائية بين تأثير الطريقتين المستخدمتين في تحسين الأداء اللغوي حيث كان استخدام طريقة التقليد اللغوي أفضل.

\* وفي دراسة جولد شتين وموسيتس Goldstein & Mousetis (١٩٨٩) استهدفت التعرف على مدى فعالية برنامج في اكتساب عموميات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. حيث أجريت الدراسة على عينة من (٦) أطفال معاقين عقلياً تراوحت أعمارهم في بداية التجربة بين ٦ سنوات، ٩ أشهر إلى ١٠ سنوات، ٩ أشهر.

وقد صمم برنامج تدريبي استخدم فيه استراتيجيات لتعليم أساسيات اللغة من خلال جميع الكلمات المعروفة، والتعبيرات بكلمتين أو ثلاث متسقة مع التراكيب النحوية، واستمر البرنامج التدريسي لمدة ٣٦ شهراً، تم خلالها تحليل التفاعلات اللفظية بين الطفل ورفاقه بإشراف المدرب.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن :

وجود فروق دالة احصائية بين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً قبل وبعد برنامج التدريب اللغوي - حيث اكتسب ٩٥-٩٨٪ من المفحوصين النمط التعبيري لأربع أو خمس كلمات - مما يؤكد فعالية التدريب اللغوي في تحسين الأداء اللغوي.

\* أما دراسة فلدمان وآخرون Felfman et al. (١٩٩٣) وقد استهدفت التعرف على فعالية التدخل المبكر بالمنزل على نمو اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً - حيث أجريت الدراسة على عينة من الأمهات قوامها ٦٦ أمّاً مقسمة إلى مجموعتين :

الأولى : مجموعة تجريبية : مكونة من ٣٨ أمّاً لديهن أطفالاً معاقين عقلياً تحت عمر ٢٨ شهراً.

والثانية : مجموعة ضابطة : مكونة من ٢٨ أمّاً لديهن أطفالاً عاديين في نفس عمر أطفال المجموعة الأولى.

وقد تم تدريب الأمهات على أساليب للتفاعل اللفظي بين الأم والطفل والتدريب على التحكم في الانتباه.. وتضمن التدريب التفاعلي تعليمات لفظية، نمذجة، تغذية راجعة، تدعيم مادي.

وقد استمر التدريب على أساليب التفاعل اللفظي بين الأم والطفل لمدة ٨٢ أسبوعاً.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود تحسن دال في أنماط الكلام المبكر، والتعبيرات اللفظية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

- عدم وجود فروق دالة احصائية في أنماط الكلام بين أطفال المجموعة التجريبية (المعاقين عقلياً) وأطفال المجموعة الضابطة (العاديين).

ومن الدراسات العربية التي أجريت لتحسين الأداء اللفوي للمعاقين عقلياً تلك الدراسة التي أجرتها ليلي كرم الدين (١٩٩٥) التي كان الهدف الأساسي منها هو التحقق من مدى كفاءة وفعالية برنامج ترويض التنمية العقلية واللفوية لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً بمدرسة أبو العزايم للتربية الفكرية بالعاشر من رمضان، حيث تمت مقارنة أداء مجموعة تجريبية مكونة من ٣٢ طفلاً وطفلة طبق عليهم البرنامج بمستوى أداء مجموعة ضابطة مساوية لها في العدد ومطابقة لها في بعض المتغيرات حيث تراوحت نسبة ذكاء أفراد العينة بين ٤٥-٧٠ على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين ٧ سنوات، ٥ أشهر إلى ١٢ سنة و٩ أشهر..

وقد اشتمل برنامج التنمية اللفوية - الذي امتد لمدة ثلاثة أشهر - على أنشطة لتنمية مهارات : الاستماع، والتعبير، والتواصل اللفوي، والمفاهيم، والتهذيب والاستعداد للقراءة والكتابة.. وباستخدام معيار الحصيلة اللفوية للتعرف على فعالية البرنامج (اعتماداً على القوائم اللفوية).

توصلت الدراسة - فيما يتعلق بالأداء اللفوي - إلى : زيادة حجم الحصيلة اللفوية لأطفال المجموعة التجريبية زيادة دالة احصائية بعد تطبيق البرنامج عليهم، في حين لم يتغير حجم الحصيلة اللفوية للأطفال المجموعة الضابطة بعد نهاية فترة تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

وتتميز هذه الدراسة بتنمية مهارات الأداء اللفوي المختلفة، الاستماع، التعبير، التواصل، المفاهيم، التهذيب للقراءة والكتابة.

كما أجرت مواهب إبراهيم ونعمة مصطفى (١٩٩٥) دراسة استهدفت تقييم مستوى الأداء المهاري لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وقد تألفت عينة الدراسة من (٧) أطفال تتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٥٠-٧٠، وأعمارهم الزمنية بين ٤-٨ سنوات ملتحقين بمؤسسة دار الحنان التابعة للجمعية المصرية لحماية الأطفال بالاسكندرية..

وتعرض أطفال عينة البحث لبرنامج تدريبي استغرق أربعة أشهر يتضمن التدريب على مهارات : العناية بالذات، والعلاقات الاجتماعية، اللغة والاتصال، المهارات الحركية، المهارات المعرفية.. وقد أُمدت قرائنة للتقييم القبلي والبعدي تحتوي على المهارات الأساسية والفرعية التي يهتم البحث بدراستها.

واستخدم البرنامج وسائل : اللعب التمثيلي للألوار، القصص، الصور المسلسلة، عرائس الأرجوز، شرائط كاسيت، ملصقات، غناء الأناشيد..

وقد أسفرت النتائج المتعلقة بمجال اللغة والاتصال :

- اكتساب الأطفال لمهارات نطق أسماء أشياء من البيئة المحيطة، والقدرة على التمييز بين أصوات بعض الحيوانات، إصدار أصوات تدريبية، تسمية الأشياء الموجودة في الفصل، تقليد أصوات الكلمات المسموعة، استجابة الطفل لاسمه، أداء تدريبات لفوية لتصحيح عيوب النطق، تكوين جمل من ٣-٤ كلمات..

- وقد وجدت فروق بين الأداء القبلي والبعدي في مجال اللغة والاتصال لصالح الأداء البعدي.

- كما ارتبط التحسن في أداء المهارات المختلفة بعمر الطفل، وجنسه، ومستوى تعليم ومهنة الأب، عمر الأم الحالي، ومشاكل التغايب.

وهكذا : فإن الدراسات العلمية قد ركزت على بعض الفنيات المستخدمة لتحسين الأداء اللغوي والتي كان من بينها برامج مخططة لتنمية التفاعل اللفظي بين الأم والطفل، والتدريب على لغة الإشارة والتدريبات اللغوية باستخدام النمذجة، والاستشارة اللغوية، والتقليد، والتدعيم، والتغذية الرجعية، والتقريب المتتابع.

ولقد استخدمت وسائل متعددة لتنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين عقلياً منها : المحادثات التليفونية، والعثريات الحسية، والكلام والمناقشات، والتعبيرات الشفوية، استخدام نماذج للأصوات والكلمات والجمل، بالإضافة لذلك : فإن هذه المجموعة من الدراسات قد استخدمت برامج أجراها الباحثون وطبقوا فنيات مع الأطفال المعاقين عقلياً، وأخرى تم تدريب الوالدين على فنيات التفاعل اللفظي بين الوالدين والطفل لتحسين الأداء اللغوي.. وفي بعض الدراسات تم تحليل التفاعل اللفظي بين الطفل وأقرانه.

وقد أسفرت جميع الدراسات عن فعالية الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً خاصة مهارات التعبيرات اللغوية، والتواصل اللغوي، واللغة الاستقبالية.



## الفصل الرابع

### اللعب

- مفهوم اللعب ووظائفه :
- ١- اللعب من الوجهة النفسية .
- ٢- اللعب من الوجهة النمائية .
- ٣- اللعب من الوجهة التربوية .
- ٤- اللعب من الوجهة التشخيصية .
- النظريات المفسرة للعب :
- أولاً : النظريات السيكولوجية .
- ثانياً : النظريات الكلاسيكية .
- أنواع اللعب .
- خصائص اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً .
- اللعب وتحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً .



## مفهوم اللعب ووظائفه

تعدد

تباينت الآراء حول تعريف اللعب : فهناك آراء تناولته من الوجهة النفسية، وأخرى تناولته من الوجهة النفسية، وثالثة تناولته من الوجهة التربوية، ورابعة تناولته من الوجهة التشخيصية العلاجية.

وفيما يلي عرضاً لهذه الآراء الخاصة بتعريف اللعب وبيان وظائفه .

### ١- اللعب من الوجهة النفسية :

تشير وجهة النظر النفسية إلى أن اللعب نشاط إرادي تلقائي مقصود لذاته يمارسه الفرد من أجل التسلية والمتعة. لذلك: فقد عرف كمال دسوقي (١٩٩٠): (١٠٩٧) اللعب بأنه : نشاط جسمى أو عقلى ارادى يقصد لذاته يتبع بدون غرض أبعد : وبالنسبة للفرد كهدف أساسى للذة التى يهبها النشاط، وينطوى عادة على فكاك من الأهداف والغايات الجدية أو الجادة، كما أنه نشاط يُقتضى من أجل استمتاع الفرد أو الجماعة من غير دافع يتعدى ذلك الاستمتاع، أو مجرد توقع الاستمتاع.

وترى الباحثة : أن هذا التعريف ينطوى على جانبين أساسيين :

— الجانب الأول : يصف طبيعة اللعب.

— والجانب الثانى : يشير إلى احدى وظائف اللعب.

— أما عن الجانب الأول : فهو يصف اللعب بأنه نشاط إرادى تلقائى مقصود لذاته بون تحقيق أهداف أخرى غير اللعب نفسه.. إذ يفرق كثير من الباحثين بين اللعب والعمل حسب نوع الدافع — فترى هدى قناوى (١٩٩٥، ٧) : " أن أى نشاط له دافعان : أحدهما خارجى تفرضه البيئة على الفرد ، والآخر داخلى ينبثق من ميل فطرى أو رغبة ملحة .. فإذا ما تغلب الدافع الخارجى فإن هذا النشاط يعد عملاً، وإذا تغلب الدافع الداخلى فإن هذا النشاط يعد لعباً أو ما يقارب اللعب". لذلك : يطلق اللعب على كل أعمال البالغين غير الجدية التى تتجلى فيها الحال التلقائية وعدم التقيد بقيد ما أو اعتبار لقانون اللعبة أو الشعور بالمسئولية ( فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٣).

— أما عن الجانب الثانى : فإن اللعب نشاط المتعة — ويبدو ذلك حينما نلاحظ الطفل وهو يلعب فإنه تبدو عليه علامات السعادة والارتياح.. ومن ثم : يعرف اللعب بأنه نشاط يمارسه الناس — أفراداً وجماعات — بقصد الاستمتاع وبون أى دافع آخر ( أحمد بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ١١) .. أو أنه " سلوك ممتع يمارس

من أجل ذاته ، يحدث في جو مألوف يشعر فيه الأطفال بالأمن ولا يشعرون بالتعب أو الجوع" (Gormly, 1997, 247) .. وهو " نشاط تلقائي من داخل الطفل يبعث على السرور ويستحوذ على الاهتمام ويثير المتعة بانطلاق العنان فيه من أجل ذات اللعب والمتعة" (Hendrick, 1992, 346) .

وهكذا : فان هذه التعريفات تشير صراحة أو ضمناً إلى إحدى وظائف اللعب باعتباره نشاط يهدف إلى الاستمتاع - أو أنه: " كل ألوان النشاط الحر الذي يؤدي بوعي تام خارج أنشطة الحياة العادية باعتباره نشاط غير جاد، غير مرتبط بالاهتمامات المادية، يمارس لذاته، وليس لتحقيق أى غاية عملية مسبقة".

## ٢- اللعب من الوجهة النمائية :

تتفق وجهات نظر كثير من الباحثين على أن اللعب نشاط ذاتي تلقائي ينبعث من داخل الأطفال ويستغله الكبار عادة في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية... لذلك : يعرف اللعب بأنه : " النشاط الأكمل الذي يوظف شخصية الطفل بكل طاقاته وتحقيقاً لمهاراته - انه النمو المرجو الذي يكسب الطفل الدراية والخبرة للتفاعل مع المجتمع" (كوتونى برناردى: ١٩٩١، ١١). فاللعب دافع فطري ووسيلة لازمة وضرورية للنمو يسهم بشكل واضح وشامل في كل مراحل وأطوار النمو الجسمى والعقلى والاجتماعى والترويحى، وهو وسيلة أولية لاكتشاف الذات واكتشاف العالم، ووسيلة للحفاظ على الصحة النفسية وتحقيق التوازن في الحياة ( جابر عبد الحميد. علاء الدين كفاي: ١٩٩٣، ٢٨٢٦) ..

كما يعرف اللعب أيضاً بأنه : "مجموعة من الأنشطة الذاتية التلقائية الداخلية المتنوعة التى تشبع حاجات الطفل النمائية : الجسمية، والعقلية؛ واللفوية؛ والاجتماعية، والانفعالية : ( هدى قناوى: ١٩٩٥، ٨).

واللعب هو الوسيلة التى من خلالها يتعلم الأطفال ، ويصقلون المهارات الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية ( ماريا بيرس، جينيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٤٧).

فن ناحية النمو الجسمى : فان اللعب ينمى المهارات الحسية الحركية Sensorimotor Skills - فالأطفال يقضون الساعات فى تنمية القدرات وزيادة مستوى الصعوبة لجعل المهمة Task أكثر تحدياً ، ونلاحظ استمرار الطفل وعدم شعوره بالتعب فى متابعة اكتساب وتعلم المهارات البدنية الأساسية .. وفى ساحات اللعب نشاهد الأطفال يتأرجحون ويمارسون ألعاب التسلق أو اللعب بالكرة بحماس

مما ينمى المهارات الجسمية الحركية (Hendrick, 1992, 346) .. ومن ثم يرى كثير من الباحثين : أن اللعب نمط فطري ذو أهداف جسمية تخدم فى تطويرها واجبات تنتظرها، وسواء أكان نشاطاً حراً أو مصحوباً بشئ ما فإنه يفيد الجسد كله - فالسعادة فى الحركة والنشاط تقود الطفل الى تمارين تقوية بدنية (كيتونى برناردى : ١٩٩١، ١٢).

ومن ناحية أخرى : فإن اللعب يقوى النمو العقلى - حيث أكد بياجيه Piaget على أن اللعب الخيالى imaginative play هو أحد الصور الخاصة للتفكير الرمضى المتاحة لدى الطفل الصغير، وأن ممارسة هذا النوع تسمح للطفل بأن يستوعب الحقيقة فيما يتصل باهتماماته ومعرفته السابقة بالعالم (Hendrick, 1992, 347) .. واللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذى يعيش فيه - فالطفل الصغير من خلال أنشطة اللعب المختلفة يتعرف على الأشكال والألوان والأحجام، ويقف على مايميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات - وهو بذلك تنمو لديه محكات التمييز بين موضوعات العالم المحيطة به ( فيولا البيلاوى ، كافيه رمضان: ١٩٨٤، ٤٢٨، إيمان كاشف: ١٩٨٥) .. واللعب فوق ذلك كله ينمى الجانب الإبداعى فى شخصية الطفل.. فهو نشاط ينشأ من داخل الطفل يعبر عن استجابته الذاتية الفريدة للبيئة لذا يعرف : بأنه " نشاط ذاتى تعبيرى كامن ينبعث بشدة من قوى الطفل التخيلية وينمى قواه الإبداعية .. ولأن اللعب الخيالى من المحتمل أن يحتوى على عناصر ذات طرافة غير مألوقة - فإن المظاهر الإبداعية لهذه الظاهرة تكون واضحة المعالم، وتشير الدلائل الى وجود علاقة بين الفرص المتاحة للعب الحر وقدرة الطفل على حل المشكلات بكثير من السهولة بمتابعة هذه الخبرات.. كما أن حرية ممارسة التجريب بطريقة ابداعية فى اللعب يتيح الفرصة لتقوية وصيد الطفل من الاستجابات وقدرات التفكير التباعدي divergent thinking ويتميز بالقدرة على إعطاء أكثر من إجابة .. كذلك فإن اللعب يتيح للطفل الفرص لاتخاذ وسائل بديلة للتعامل مع المواقف المتشابهة (Hendrick, 1992, 350) .

كذلك فإن اللعب يسهم فى نمو الطفل الاجتماعى.. فهو وسيلة لتكوين الاتجاهات ونحو ذاته ونحو الآخرين ونحو الموضوعات المختلفة ، و يعتبر بمثابة مجال للتجريب حيث يمارس الطفل الامكانيات المختلفة لحلول مشاكله فى مجال علاقاته الاجتماعية ( ليلى يوسف: ١٩٦٤، ٥١) - فالألعاب الاجتماعية - Socio-dramatic تنمى عند الطفل القدرة على تجريد الخصائص الأساسية للنور الاجتماعى وتعميم مفهوم الدور role concept بدرجة كبيرة، كما أن اللعب

الجماعى يساعد الطفل على أن يضع نفسه مكان الآخرين وبالتالي تتأكد عملية نمو التعاطف والتعاطف empathy ومراعاة الآخرين، وكيف يصبح عضواً فى جماعة، وكيف يتوافق مع الأطفال الآخرين حتى ينال كل فرد حظه من اللعب، وكيف تتم عملية الأخذ والعطاء الاجتماعية التى هى مفتاح التفاعل الجمعى الناجح (Hendrick, 1992, 349).

وترى سوزانا ميلر (١٩٨٧) : أن اللعب سلوك ينطوى على تناقض ظاهرى : فهو استكشاف لما هو مألوف ، ومران على ما أصبح تحت سيطرتنا بالفعل، وعدوان ودى، واهتياج للأشئ، وسلوك اجتماعى غير محدد بنشاط نوعى مشترك، أو وبناء اجتماعى ، وأدعاء لايقصد به الخداع ( سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٣٠٦). وفى اللعب يتعلم الطفل أن يتنازل عن ألعابه للجماعة ، وبالتالي ينتقل من التركيز حول ذاته الى التركيز حول الجماعة، ويتعلم أن يشارك أقرانه خبرات اللعب وأن يتعاون معهم.. وتلعب الجاذبية الاجتماعية دوراً فى تقليل أقرانه ، وبالتالي تقل عنده نزعة الانانية والعنصرية ( فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٥٣).

ومن الناحية الأخلاقية : فإن اللعب يعتبر أقوى الدوافع وأهمها فى تكوين خلق الطفل وخاصة فى أثناء اللعب الجماعى - إذ يجد أنه من الضرورى قبول المستويات الخلقية للجماعة والالتزام بها ( ليلى يوسف: ١٩٦٤، ٥٢) .. ويستند مضمون القواعد الأخلاقية المعنوية للسلوك فى اللعب ليس فقط على علاقات الطفل نفسه بالأشخاص المحيطين به بقدر ما يستند أيضا على العلاقات المتبادلة بين هؤلاء الأشخاص ، فواء هذه العلاقات تكمن معايير معينة يبدأ الطفل فى ادراكها من خلال لعبه ، وأن يعيشها ويمارسها لتصبح جزءاً من ذاته.. (فيولا البيلوى: ١٩٧٩، ١٢٨).

وهكذا يتضح : وجود علاقة متبادلة بين اللعب والنمو - علاقة يوظف فيها اللعب كمظهر للنمو، ويوظف النمو كمظهر للعب، وهذا التبادل يهدف الى بناء شخصية الطفل الذى تقوى أحاسيسه ومهاراته البدنية وتقوى خطواته وتتكون شخصيته الفردية من خلال لعبه وتفاعله مع بيئته بكل مثيراتها (هدى قناوى: ١٩٩٥، ٣٩).

### ٣- اللعب من الوجهة التربوية :

يعرف اللعب بأنه " الطريقة التعليمية النفسية والحسية التى يبذلها الطفل - التى تفوق بكثير الطاقة التى يبذلها فى التعلم النظامى .. واللعب " هو الطريقة التى يتعلم بها الأطفال معظم ما يكتسبونه من معارف ومهارات واتجاهات فى مرحلة ما قبل المدرسة " ( احمد بلفيس، توفيق مرعى ١٩٨٢، ٢١).

وترى ماريا بيرس، جنيف لانو (١٩٩٦) في تعريفهما اللعب : أن اللعب ليس مجرد طريقة ليتعلم منها الطفل، بل هو الطريقة الوحيدة الجيدة والثابتة والدائمة لتعلم صفات الأطفال... فمن خلال اللعب اليومي المبكر يتعلم الطفل الكثير عن الوقت، والفراغ، والمساحة ، وبقاء الأشياء رغم اختفائها وتواربها .. كما يعزز اللعب قدره الطفل على فهم الأفكار المجردة للحجم والمكان والبعد، ويتعلم دروس الحياة اليومية من خلال وقوفه على السبب والنتيجة cause and effect ومن خلال اللعب يكتشف ما يمكن أن يفعله للأشياء وما يمكن أن تفعله الأشياء له (ماريا بيرس، جنيف لانو: ١٩٩٦، ٤٧، ٦٢).

وترى كوتوني برناردى (١٩٩١) أن الطفل يعلم نفسه بنفسه وهو يلعب، ويصحح أخطائه، وقد يكابر أحياناً ويجرب ويعيد التجربة ولكن دون الشعور بالذنب أو التآفف - حيث أنه يمكنه التوقف عن الحركة عندما يريد، كما أنه يقابل أثناء اللعب مواقف متعددة يستطيع من خلالها التوقف عن الحركة عندما لا تستجيب اللعبة له، حتى يصحح من حركته أو يسيطر عليها، كما أنه يقوم بتمارين عديدة ومتنوعة تتيح له فرصة اكتساب وتقوية معرفته وكفاته العملية في مجالات متنوعة (كوتوني برناردى: ١٩٩١، ٥).

واللعب أيضاً يتيح الفرصة للطفل لاكتساب المعلومات التي ترسى أسس تعلم المزيد من المهارات: فمثلاً يتعلم الطفل من خلال التعامل مع المكعبات مفهوم التكافؤ أو التبادل equivalence ( اثنان من المكعبات الصغيرة تعادل مكعباً كبيراً )... ومن خلال اللعب بالماء يكتسب معرفة مفهوم الحجم reversibility Volume الذى يؤدى فى النهاية الى تطور مفهوم الانعكاسية (Herdrick, 1992, 347). الخ ...

لذلك فإن علماء التربية يشيرون الى أن التعلم ليس مجرد حشو لعقل الطفل بمعلومات للحفظ والاسترجاع ، وإنما لكي يفهم الطفل ما يقدم له من معلومات جديدة لا بد أن يستخدمها - وهو يفعل ذلك بطريقة رمزية أثناء اللعب... والواقع أن الأدوات والاشارات المستخدمة فى اللعب ما هى الا رموز يحاول الطفل بها فهم الأشياء والتجارب التى يمر بها فى عالم الحقيقة ( سلوى عبدالباقى: ١٩٩٢، ٢٢-٢٣).

هكذا يستحق هذا المظهر من مظاهر التعلم أن يكون جديراً بالاعتبار لما ينطوى عليه هذا النوع من أساليب التعلم من خلال اللعب من آثار لاتجعل يمحى عبر الايام والسنين على الاطلاق . واذا كانت كثير من الدروس التى نتعلمها قد

تعرض للنسيان فأننا لاننسى الأشياء التي نتعلمها ونحن نلعب مهما كانت عسيرة (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٦٣).. ولذا : فإن حركة تفريد التعلم التي تنادى بها التربية اليوم تجد في اللعب طريقه هامة ومجالاً خصبا لتفريد من خلال ما يوفر للأطفال من ألعاب تعليمية فردية أو جماعية سواء أكانت باستخدام أدوات النجارة أو الرسم أو اللعب بالمكعبات أو الألعاب المجسمة مختلفة الأشكال والألوان والأحجام مما يجعل الأطفال يجنون متعة في ممارستها- فهم يلعبون فيتعلمون الكثير من المعلومات ويكتشفون الكثير من الحقائق والعلاقات ويكتسبون الكثير من المفاهيم والمهارات والقيم التي تتصل بحياتهم اليومية والبيئة المحيطة بهم ( أحمد بليق، توفيق مرعي: ١٩٨٢، ١٩، ٢١).

#### ٤- اللعب من الوجهه التشخيصية :

ومن ناحية أخرى يعرف اللعب بأنه : " نشاط دفاعي تعويضي، وهو مخرج وعلاج لمواقف الاحباط في الحياة" (حامد زهران: ١٩٧٤، ٣١١).. ولذلك يستخدم اللعب كوسيلة اكلينيكية: تشخيصية وعلاجية - فيما يعرف بالعلاج عن طريق اللعب Play therapy وذلك لعلاج الاطفال المضطربين انفعاليا.. ولقد أسس العلاج باللعب على الحقيقة القائلة بأن : اللعب هو الوسيط الطبيعي للطفل في التعبير عن ذاته، وأنه الفرصة التي تعطى للطفل أثناء اللعب ليخرج مشاعره أو مشاكله.. ويمكن النظر الى أسلوب العلاج باللعب على أنه مجموعة من الاتجاهات يستطيع الأطفال من خلالها وعن طريقها أن يشعروا بالحرية الكاملة في التعبير عن أنفسهم بصورة كافية ويطرحهم وأساليبهم الخاصة بهم كأطفال حتى يتمكنوا في نهاية الأمر من أن يحققوا احساسهم بالأمن والكفاية adequacy والجدارة worthiness من خلال الاستبصار الانفعالي (كلارك موسناكس: ١٩٩٠، ٢٣).

فالعلاج وسيلة للتعبير الرمزي عن خبرات الطفل في عالم الواقع وتعتبر كثير من ألعاب الأطفال تعبيراً عن مشكلاتهم وصراعاتهم التي يعانون منها أثناء اللعب - فالطفل يسقط على الدمي واللعب أنفعالاته تجاه الكبار والتي لا يستطيع اظهارها خوفاً من العقاب أو توقعه.. وفي اللعب يكشف الأطفال عن رغباتهم وحاجاتهم ومخاوفهم، والطفل يتوحد مع أفراد الأسرة أثناء اللعب، ويعتبر اللعب فرصة للتعبير والتنفيس الانفعالي عن التوترات التي تنشأ عن الصراع والاحباط (حامد زهران : ١٩٧٤، ٣١٣، ٣١٥).

والاطفال خلال اللعب الخيالي يتفهمون المخاوف والاصابات التي يكونون عرضة للتأثر بها، بل انهم يعالجون من خلال تعايشهم وسيطرتهم على الأحداث



المتوقعة الشائعة التي وبما يعانون منها كالخوف من الانفصال المفاجئ عن الوالدين.. وبدون وجود فرصة لتجريب قوة الشفاء الطبيعية للعب الخيالي فإن العديد من الجروح الانفعالية لن تيرا أو تشفى أبدأ تاركة الطفل مع بقايا ورواسب من القلق والاحساس بفقدان الأمن والطمأنينة على مدى سنين حياتهم ( ماريا بيرس، جنيفيف لاننو: ١٩٩٦، ٤٨).

ولذلك يمكن ملاحظة الأطفال وهم يعبرون عن شعورهم بتمثيل أدوار حماسية ممتعة، وأن يعبروا عن غيرتهم بضربهم "الدمية" بشدة ولكن اللعب ليس بالضرورة مقصوراً على التعبير عن الأحاسيس السلبية كالغيرة أو الكراهية ، إذ أن نفس الدمية التي كانت قد عوقبت من لحظة مخبت يمكن رؤيتها في المرة التالية وهم يغنون لها لكي تغفو في مقعدها الهزاز.. وتذكر أوميك Omwake قيمة عاطفية اضافية للعب فهي تشير الى أن اللعب يخفف الضغط والتصرف بطرق أكثر واقعية ونضجاً ( بعكس الطرق الصبيانية الساذجة الرعناء) .. ويتوقع الكثير من الأطفال أن التركيز على التعلم المنظم يمكن أن يكون مكثفا بحيث يمكن أن يصبح اللعب ضرورة لاغنى عنها كعامل متوازن مع الضغوط لتتماشى مع معايير الكبار التي قد تصبح غير محتملة (Hendrick, 1992, 350).

### النظريات المفسرة للعب

حاول علماء النفس القدماء والجدد وضع تفسيرات مختلفة لطبيعة اللعب وخصائصه ووظائفه - وأهم هذه النظريات ما يلي :

#### أولاً : النظريات السيكلوجية :

##### ١- نظرية التحليل النفسي :

يفسر فرويد Freud اللعب وفقاً لمبدأ اللذة والالم - فيذهب الى أن الطفل يميل في لعبه الى تدخل الآخرين لافساد متعة سروره.. ويرى أدلر Adler في لعب الأطفال مرآة لحاجات الطفولة التي يمكن اشباعها عن طريق النشاط الجسمي - وعلى هذا : فإن لعب الأطفال فيه اشباع لحاجاتهم وتعويض لما يفشلون في تحقيقه في الواقع.. لذلك : فقد ركزت نظرية التحليل النفسي على اللعب الإيهامي الذي يبعد الطفل عن الواقع المؤلم القاسي، ويستطيع الطفل من خلال اللعب تصويرها وممارستها تماماً كما يرغبها ويتمناها، وهو يستعين بأشياء من الواقع لخلق عالمه الإيهامي الخاص به ليعبر عن أمنياته وطموحاته دون أن يتوقع أي اعتراض أو أذى من الآخرين - فاللعب الإيهامي - حسب هذه النظرية - لعب

تعويضى لتحقيق رغبة فى الخيال عزز الطفل عن تحقيقها فى عالم الواقع، ومن ثم :  
فان ألعاب الأطفال تساعد على التخفيف مما يعانيه الطفل من القلق والتوتر الذى  
يحاول التخلص منه ..

لذا : فان اللعب - اذا ما أحسن توجيهه واستغلاله - يمكن أن يشكل منطلقا  
سليماً للاستكشاف والابداع ، ويستطيع الطفل أن يحقق انجازاته الثقافية والنفسية  
الأولى - فالعاب هو لغة الطفل فى التعبير ووسيلة فى الاتصال بالآخرين.. كما يمكن  
استخدام اللعب فى علاج الاضطرابات النفسية عند الأطفال حيث يجد الأطفال فى  
مثل هذا اللعب منفذاً للتنفيس عن الأحاسيس والمشاعر والأفكار المكبوتة ويجنون  
فيه فرصة للتمثيل فى الوهم لما يصعب التعبير عنه فى الواقع ( أحمد بليق، توفيق  
مرعى: ١٩٨٢، ٢٩-٣٠، سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٢-٢٨، هدى قناوى : ١٩٩٥،  
١٩-٢٠، فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣-٤٤).

وهكذا : فان اللعب العلاجى كان المطلب الأساسى للنظرية التحليلية  
ليساعد الأطفال على التعبير عن أنفسهم وليخرجوا مشاعرهم الانفعالية  
ومخاوفهم واحساسهم بعدم الأمن، وهذه العملية تساعد الأطفال على التحكم فى  
مشاعرهم ليصبحوا أكثر أمناً ( ناجى عبد العظيم : ١٩٩١، ٢٦، Spoodek, et al, 1985, 607 )

ويؤخذ على هذه النظرية أنها ركزت على نوع واحد فقط من أنواع اللعب هو  
اللعب الإيهامى وأهميات الأنواع الأخرى للعب، كما أنها أشتقت أصولها من العمل  
من الأفراد المضطربين انفعاليا- وما قد يصدق على هؤلاء المضطربين انفعاليا قد  
لايصدق على الأسوياء.. غير أنه يلكر لهذه النظرية أنها أدخلت اللعب الإيهامى فى  
مجال العلاجات النفسية فيما يعرف بالعلاج باللعب.

## ٢- النظرية العقلية المعرفية :

ترتكز النظرية العقلية المعرفية على أعمال جان بياجيه J.Piaget فى النمو  
العقلى، وأعمال فيجوتسكى فى النمو المعرفى .

### أ - أعمال بياجيه :

لم يضع بياجيه نظرية خاصة باللعب ، ولكنه ناقش مفهومه عن اللعب من  
خلال الاطار العام لنمو الذكاء عند الأطفال ، وأقر ذلك كتابا بعنوان :  
اللعب والأحلام والمحاكاة Play, dream & Imitation (١٩٦٢).

ولقد اعتبر بياجيه اللعب مقياساً للنمو العقلى المعرفى - وعرفه بوصف  
سلوكا استيعابيا خالصاً - بمعنى : أنه تطبيق للتخطيطات القديمة على الموضوعات  
الجديدة .

ويوضح بياجيه مفهومه لدور اللعب فيذكر أن اللعب هو تدريب لتخطيطات حركية، وهو جزء من البنية المعرفية للمفاهيم، وفي نفس الوقت يعتبر تمييزاً لأولية التمثيل على المواءمة التي تتيج له تحويل الواقع على طريقته الخاصة بدون اخضاع هذا التحويل لمحك الحقيقة الموضوعية الواقعية (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٤).  
فجوهر النظرية النمائية المعرفية - كما يرى بياجيه - يعتمد أساساً على عمليتين أساسيتين هما : التمثيل Assimilation والمواءمة Accomodaion .. إذ أن النمو العقلي المعرفي عبارة عن تغيرات في الأبنية العقلية من خلال هاتين العمليتين.

- وتشير عملية التمثيل : الى استيعاب أو امتصاص الخبرات والمعلومات الجديدة التي يتلقاها الفرد من العالم المحيط به في ضوء خبراته لتصبح جزءاً من معرفته.

- أما المواءمة : فتشير الى التغيرات التي تحدث لموازنة التركيبات العقلية مع الواقع الخارجي بدرجة أكثر وبناء تكوينات جديدة .. أو هي تعديل معارف الفرد وتغييرها لتتفق مع العالم الخارجي ( عادل عبد الله : ١٩٩٠، ٤٢، ٤٣، سلوى عبد الباقي : ١٩٩٠، ٥٦، هدى قناوى : ١٩٩٥، ٢١).

ويرى بياجيه : أن لكل من اللعب والتقليد ( المحاكاة ) أهمية في عملية النمو العقلي- إذ يعتبران وجهان لعملة واحدة : يمثل اللعب أحد هذين الوجهين ويمثل التقليد الوجه الآخر لها .. فاللعب يعتبر تمثلاً خالصاً، أما التقليد فيعتبر مواءمة خالصة، وبالتالي تظهر أهمية كل منهما في النمو العقلي ( عادل عبد الله : ١٩٩٠، ٩٣-٩٤، سوزانا ميللر : ١٩٨٧، ٥٤).

ويرى بياجيه - بالاضافه لذلك - أن اللعب لايعكس فقط طريقة تفكير الطفل في المرحلة التي يمر بها بل يسهم أيضاً في تنمية قدراته المعرفية .  
وقد قسم بياجيه اللعب تبعاً لمراحل النمو المعرفي الى ثلاث مراحل أساسية هي :

- ١- مرحلة اللعب التدريبي - وتقابل المرحلة الحسية الحركية .
  - ٢- مرحلة اللعب الرمزي - وتقابل مرحلة ما قبل العمليات .
  - ٣- مرحلة اللعب وفقاً لقواعد وتقابل مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة .
- ولقد عارض كثير من العلماء نظرية بياجيه الى اللعب على أنه عملية تمثل خالصة مستقلة عن التنشئة الاجتماعية .  
وسوف تعرض الباحثة لمراحل اللعب عند بياجيه بشئ من التفصيل في تناولها لأنواع اللعب.

### ب - أعمال فيجوتسكى :

وصف فيجوتسكى Vygotsky (١٩١٧) اللعب باعتباره خلق الطفل لموقف تخيل - وينشأ من الضغوط الاجتماعية .. وتتفق نظرية فيجوتسكى عن اللعب مع نظريته السيكلوجية العامة، بل انها تعتبر جزءاً مكملاً لها فهو يرى أن اللعب قوة تدفع بنمو الطفل فى جميع الجوانب، وأن التخيّل يمثل جوهر أنواع اللعب بما فيها الألعاب ذات القواعد الذى يمثل تخيل ضمني أثناء ممارسته .. وهو يرى أن اللعب يعطى الطفل فرصة للتفكير المجرد (Vygotsky, 1967, 7,8).

ويرى فيجوتسكى : أن اللعب الرمزي جزء من عملية تحرير الفكر والمعنى من الأشياء الحسية ونمو الرمزية ، والانتقال من الفعل كاستجابة لأشياء موجودة فى مجال الإدراك عند الطفل الى الفعل الذى تولده الأفكار فى المراحل الأولى لنمو المهارات التمثيلية يحكم ادراك الشئ فى معناه. (Vygotsky, 1967, 10-11)

هذا - وتتعارض آراء بياجيه وفيجوتسكى فى اللعب فى نقطتين أساسيتين :  
- أولاهما : اعتبار بياجيه اللعب بديلاً لطفوليا للتفكير الناضج، بينما يراه فيجوتسكى خطوة نحو النظام التصوري.

- وثانيتهما : أن بياجيه اعتبر اللعب نشاطاً سائداً فى كل حياة الطفل، بينما يرى فيجوتسكى أن اللعب يوجد جنباً الى جنب مع أنشطة الطفل الواقعية، وأنه القوة الرئيسية فى نموه. (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٤).

### ٣- النظرية السلوكية :

انبثقت النظرية السلوكية فى تفسير اللعب من أعمال سكنر Skinner وثورنديك Thorndike وهل Hull بنورا Bandura وبولارد وميللر Dollard & Miller .. وقد تركزت اهتماماتهم على الدور الذى تلعبه البيئة فى تشكيل لعب الطفل- فازدهار اللعب يحتاج لاستثارة البيئة المحيطة بالطفل واتصاله بالأقران واستحسان الآباء لممارسته، بالإضافة الى توافر المكان والوقت المناسبين لممارسة الطفل لأنواع اللعب (جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩١) .. ويخضع اللعب لنفس القواعد الأساسية للتعلم والتي تم تطبيقها على الفئات الأخرى من السلوك- ومنها:

#### ١-الدافعية:

اذ يعتبر السلوكيون أن الوفاء بالاحتياجات الجسمية هو الدافع القوى والأساسى وراء اللعب، وأن النشاط الحيوى فى اللعب هو استجابته لهذا الدافع

(سلوى عبد الباقي: ١٩٩٢، ٥٢).. وتُرجع هذه النظرية حسب الاستطلاع والاستكشاف والميل إلى البحث أثناء اللعب إلى الفعل المنعكس - إذ يرى بيرلين Berlyne أن ما يستدعي نشاطات البحث والاستكشاف والمعالجة في لعب الأطفال هو تمييز عملية التنبيه بالجدة النسبية والتغير وإثارة الدهشة والتباين والصراع والتركييب وعدم اليقين التي تدفع الطفل إلى الاستمرار في اللعب ومواصلته (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٤٧).

#### ب- التقديم :

فسلوك الأطفال في اللعب يميل إلى التكرار بفضل التعزيز الذي يتلقاه - فإذا كوفئ السلوك فسوف يميل الطفل إلى تكراره ، وإذا تم تجاهله أو عقابه فمن المرجح أن يقل تكراره (سلوى عبد الباقي: ١٩٩٢، ٥٣).

#### ج- المحاكاة :

أشار دولارد وميلار Dollard & Miller ، بانورا Bandura إلى أهمية المحاكاة في اكتساب السلوكيات المختلفة.. وقد جرت العادة على أن تبحث المحاكاة التي تنتمي إلى اللعب التمثيلي ( تمثيل الأدوار) تحت مفهوم التوحد identification وهو ما أسماه مورر Mourer "المحاكاة التقمصية" حيث يقوم الطفل في لعبه بمحاكاة شخص ما يكون موضع تقدير لديه (سوزانا ميلر: ١٩٧٨، ١٨٨).. ويستمر الطفل في المحاكاة إلى الحد الذي يقف عندما يتعلمه أو يصبح قادراً على ترجمة النموذج الذي يقلده.. ومن المحتمل أن يؤدي لعب المحاكاة إلى افادة السلوك الاجتماعي اللاحق ويكون أكثر نفعا بشكل مباشر حين يستخدمه الطفل في تخزين الانطباعات وتمثيلها أو تخفيف حدة القلق ، أو يكون أكثر نفعا لجماعته في تنمية أحكامها وعقائدها (سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٠٩).

### ثانياً: النظريات الكلاسيكية :

#### ١- نظرية الاستجمام :

وتعتبر من أقدم النظريات التي تناولت اللعب.. ويرى أصحابها وعلى رأسهم الفيلسوف الألماني لازاروس Lazarus أن وظيفة اللعب الأساسية هي راحة العضلات والأعصاب من عناء الأعمال.. فاللاعب في نظريهم يستخدم في ألعابه طاقات عضلية وعصبية غير الطاقات التي أرهاقها العمل، وبذلك فإن اللعب يتيح فرصة الراحة للمراكز المرهقة ( هدى قنواى ١٩٩٥، ٩).

وقد تعرضت هذه النظرية لكثير من النقد ، منه ما يلي :

١- إذا كانت وظيفة اللعب تحقيق الراحة من عناء الأعمال لكان الكبار أشد حاجة للعب من الصغار.

٢- أن الأطفال يبدأون اللعب بمجرد استيقاظهم على الرغم من أن أجسامهم تكون قد نالت قسطاً من الراحة .

٣- إذا كانت وظيفة اللعب لانتجاوز تحقيق الراحة من عناء الأعمال لما كان هناك ضرورة لتعدد الألعاب ولا اختلافها ( على عبد الواحد وأفي : ١٩٨٥، ٣٨)

#### ٢- نظرية الطاقة الزائدة :

تنسب هذه النظرية الى فردريك شيلر F.Shelar ، وهيرت سبنسر H.Spencer - وتذهب الى أن وظيفة اللعب هي التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل.. فالطفل يحتاج الى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة ( هدى قناوى: ١٩٩٥، ١١) .. وترى كذلك : أن اللعب تنفيس غير هادف للطاقة الزائدة ، ويمكن الاستفادة من طاقة النشاط الزائدة هذه في عمل مفيد بتحويلها من التنفيس غير الهادف الى التنفيس الهادف ( حامد زهران: ١٩٧٤، ٣١٠-٣١١) ... كما يمكن الاستفادة من تلك النظرية في مساعدة الأطفال مرتفعى النشاط في تفريغ طاقاتهم من خلال ممارسة الأنشطة المعدة لهم ( فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣).

الا أن هذه النظرية قد انتقدت : فالكبار يميلون للعب، وأن اللعب ليس قاصراً على من يستمتعون بالراحة، فكثيراً ما نرى أطفالاً يلعبون وهم في أشد حالات تعبهم حتى يفشاهم النوم، ويرى أطفالاً مرضى يلعبون بمجرد أن يحسوا في أنفسهم قدرة على الحركة ، دون أن ينتظروا زيادة في طاقاتهم الحيوية عن الحاجة - فلو كانت وظيفة اللعب الأساسية مجرد التنفيس عن طاقة زائدة، إذن لأحجم الطفل عن اللعب في أوقات تعب وإعيائه . ( على عبد الواحد وأفي : ١٩٨٥، ٣٥).

#### ٣- النظرية التلخيصية :

قدم هذه النظرية ستانلى هول Stanly Hill - وهو يرى ان اللعب هو تلخيص لضروب النشاطات المختلفة التي مر بها الانسان عبر الأجيال المتعاقبة، وأن كل طفل يلخص تاريخ الجنس البشرى في لعبه.. فالطفل وهو يعوم أو يبني الكهوف أو يتسلق الأشجار، أو يقوم بعمليات القبض والصيد فإنما يلخص في لعبه أدوار المدنية التي مرت عليه.. ولذا : فإن المهارات التي تعلمها جيل من الأجيال

سوف يقدمها للجيل التالى الذى يمكن أن يضيف إليها . ( لىلى يوسف، ١٩٦٤، ٢٤  
حامد زهران : ١٩٧٤، ٣١١، فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٣)

وبالاحاطة أن هذه النظرية قد كشفت عن ظاهرة اختلاف الألعاب باختلاف  
مراحل الطفولة، كما لاحظ عدد من الباحثين أن كثيراً من الألعاب المركبة يتفق  
فيها أطفال كثير من الشعوب كنما أخذوا من معلم واحد... غير أن هذه النظرية قد  
انتقدت فيما ذهبت اليه من جميع ما يأتى به الطفل من ألعاب هو مجرد تمثيل  
مرتب لمظاهر النشاط التى بدأت فى العصور السابقة، كما يؤخذ عليها ارجاعها  
الى الميول الوراثية فقط وإهمال أثر البيئة والعقل البشرى (هدى قناوى :  
١٩٩٥، ١٤-١٥).

#### ٤- نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:

ترجع هذه النظرية الى كارل جروس Karl Gross وتسمى أحيانا بالنظرية  
الغريزية - وقد فسرت اللعب على أنه ألوان من النشاط الغريزى الذى يلجأ اليه  
الانسان منذ صغره ليتدرب على مهارات الحياة الأساسية ويتقنها.. فعا يقوم به  
الطفل من حركة دائمة لليدين والرجلين والأصابع والجسم وغيرها تهدف الى  
السيطرة على أعضاء الجسم وتوظيفها فى المستقبل ، وأن ألعاب الصغار ماهى الا  
تقليد لأنوار الكبار وإعداد لها، فاللعب بالأسلحة لدى الأولاد هو استعداد غريزى  
لنور المقاتل ، وألعاب الخياطة والطبخ والعناية بالدمى للبنات هو استعداد غريزى  
لأنوار تدبير المنزل وتربية الأطفال والأمومة، ولعب الأولاد والبنات فى بناء البيوت  
ولعب أنوار الزوج والزوجة هو استعداد غريزى للحياة الزوجية ومسئولياتها ( أحمد  
بلقيس، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ٣٦-٣٧).

وترى سوزانا ميلر ( ١٩٨٧ ) أن قيمة نظرية جروس تكمن فى أنها تبين أن  
الأنشطة التى تبدو غير هادفة وعديمة الجدوى يمكن أن يكون لها غرض  
بيولوجى أو اجتماعى... وأن ما ذهبت اليه النظرية بأن اللعب مران لاتزال  
تعتبر نظرية صحيحة فى أغلب الأحيان (سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ١٨).. وأن كان  
يؤخذ على النظرية افتراضها توجيه الغريزة للعب فى هذا الإعداد، كما يؤخذ عليها  
القول بأن كل ما يؤديه اللعب من وظائف هو الإعداد للمستقبل (هدى قناوى :  
١٩٩٥، ١٦).

هذا - وبعد أن استعرضت الباحثة النظريات المختلفة فى تفسير اللعب تود  
الإشارة إلى أن هذه النظريات قد أفادت فى عرض وظائف اللعب، وأنواعه،  
ومظاهره.. وينتهى من هذا الى أن هذه النظريات تشير صراحة أو ضمناً الى أن

اللعب فى جملة : " نشاط حر موجه أو غير موجه يكون على شكل حركة أو حمل ، ويمارس فردياً أو جماعياً ، ويستغل طاقة الجسم الحركية واللامنية ويمتاز بالسرعة والخفة لارتباطه بالدوافع الداخلية ويكتسب صاحبه ، وبه يتمثل أنفرد المعلومات ويصبح جزءاً من حياته ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع " .. ولقد استلزمات الباحثة من تلك النظريات فى برنامج اللعب المستخدم فى الدراسة الحالية الذى ارتكز على اللعب الجماعى الموجه الذى يستخدم النشاط الحركى والذهنى الذى تستثار فيه دافعية الأطفال للعب ( من خلال التدمير) تحقيقاً للمتعة والوصول إلى تحسين الأداء اللغوى.

### أنواع اللعب

اختلفت تصنيفات العلماء لأنواع اللعب، حيث ركز كل فريق على أنواع معينة من اللعب دون الأخرى بما يخدم توجهه.. وسوف تصنف الباحثة ما أورده العلماء من أنواع اللعب - وفقاً للفئات التالية :

#### أولاً: التصنيف التماثلى :

صنف بياجيه (١٩٦٢) أنواع اللعب طبقاً لمراحل النمو المعرفى، وذلك فى كتابة : اللعب والمحاكاة والتقليد، وقد وسع سميلانسكى Smilansky (١٩٦٨) هذه الفئات التى تيسر من المرحلة الحسية الحركية البحتة ، وتحول اللعب بعض الشئ وانصبابه على التفكير ذاته بنمو العمليات المعرفية.. وأهم أنواع اللعب :

#### ١- اللعب الترتيبى أو الوظيفى : Functional or Practical Play

يبدأ هذا النمط من اللعب منذ الميلاد حتى السنتين تقريباً - أى فى المرحلة الحسية الحركية، وغالباً ما يرتبط لعب الطفل فى تلك المرحلة بجسمه أو بالمنحيطين به، ويكتسب الطفل بعض المهارات مثل التآزر الحس حركى الضرورى لممارسة الموضوعات فى المكان والزمان، ويرى العلاقة السببية بينهما ( فاروق عثمان : ١٩٩٥، ٤٦) .. ويحدث هذا اللعب الوظيفى عادة استجابة للنشظة العضلية والحاجة للتحرك والنشاط.. فالطفل يقبض على الأشياء أو يوزجها لمجرد المتعة التى يجدها فى ذلك ، ولا تكون فى البداية لفرض التعلم أو الاكتشاف حيث أن فعله هنا يعطيه الاحساس بأنه يسيطر عليها ويضعها لقواه ( هدى الناشف : ١٩٩٣، ٨٧).

#### ٢- اللعب الرمضى Symbolic Play

ويظهر هذا النمط من اللعب فى الفترة من سن الثانية إلى السابعة تقريباً. ويتفق مع مرحلة التفكير فيما قبل العمليات - ويطلق بياجيه على هذه الفترة فى



مرحلة اللعب التخيلي imaginary play أو اللعب الإيهامي Fantasy play . حيث أشار إليها بقوله : "دعنا نقولهم"، واللعب الادعائي أو اللعب التظاهري Pretended Play، واللعب الدرامي Dramatic Paly .. وتستخدم هذه المصطلحات بالتبادل مع بعضها البعض في الإشارة الى هذا النوع من اللعب - حيث يعرف هذا النوع من اللعب : بالاحلال لأي موقف متخيل لارضاء رغبات الطفل الشخصية وحاجاته (Rubin et al, 1976, 414) ، ويظهر الأطفال فيها قدراتهم الإبداعية والجسمية ووعيهم الاجتماعي ، ويحاول الطفل أن يخضع الواقع بحيث يلائم اهتماماته وحاجاته الخاصة، كما يستخدم الكلمات ليرمز الى تصورات وأفكاره ومشاعره الداخلية ( فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٤٦، 11-12, Piaget ) .

ويتضمن اللعب الرمزي تمثيلاً لموضوع غائب لأنه مقارنة بين عنصر معطى وعنصر متخيل، كما يشمل تصوراً للإيهام لأن المقارنة تشبه التمثيل - وعلى سبيل المثال : دفع الطفل الصندوق متخيلاً أنه عربة فهو رمزيًا يمثل العربة بالصندوق لأن الرابط بين الدال والمدلول هو رابطة ذاتية (ناجي عبد العليم: ١٩٩١، ٣١) .. ففى اللعب الرمزي ( الإيهامي) لايعتبر الطفل الشيء الذي يتخذه رمزاً له مجرد تمثيل فقط، بل ان الرمز في نظر الطفل هو الشيء ذاته - فالوسادة مثلاً: تتحول بعد فترة معينة الى قط ، والكرسي بعد قلبه وجلس الطفل عليه بطريقة معينة يتحول الى طائرة أو سيارة، والعروسة في يد الطفلة تصبح أمامها صديقة تحدثها وتنتظر الرد منها، فالرمز اذن يكون في ذهن الطفل مرتبطاً بالوضع الذي يرتضيه هو نفسه لمجرد اشباع رغباته وارضاء ميوله في فترة معينة ( ليلي يوسف: ١٩٦٢، ٣٣، 112, Piaget ) . وقد يتخيل ( يتوهم) نفسه -فى لعبه - شخصاً آخر (الأم ، الأب، المعلمة، أو حيواناً)، ويتعامل مع العصا على أنها حصان، ويتحدث مع الجماد وكأن به روحاً وحياة... وبهذه الطريقة يستكشف الطفل البيئة من حوله ويتدرب على كيفية التعامل معها ( هدى الناشف : ١٩٩٣، ٧٨).

ويشير بياجييه الى أن اللعب الرمزي يطبع بطابع العمليات العقلية في هذه المرحلة - فهو يتصف بالتمركز حول الذات، والطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها، ويصبح اللعب الرمزي في المرحلة التصورية بشكل متتابع أكثر تفضيلاً وتنظيماً ( سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٥٩) .. كما يتميز هذا النوع من اللعب بإضافة صفات شخصية على الأشياء Personification كالتكلم مع الدمي أو الأشياء غير الحية، أو كالألعاب التي تتضمن مخلوقات يتخيلها الطفل، كما يتميز اللعب الرمزي باستخدام الإيهامي للمواد التي تتضمن استخداماً معيناً للمواد

كبناء منزل . وفي معظم الحالات يرتبط لعب الأطفال بالمواد الموجودة أمامهم في مجالهم الحسي العياني المباشر... وبعد سن الثلاث سنوات يعتبر الاستخدام الايهامى للمواد هو أكثر الأنشطة التخيلية المميزة للعب فى هذه المرحلة ( فيولا البيلوى : ١٩٧٨ ، ٤٣٦).

هذا .. ويقسم بياجيه هذا النوع من اللعب الى مرحلتين :

**المرحلة الأولى :** هى مرحلة الأنشطة الانفرادية الرمزية Solitary Symbolic Play ، ويتضمن عدة مستويات تظهر بالتتابع خلال العام الثانى والثالث من حياة الطفل، وهى : السلوك غير المترابط بسياق معين، وهذا المستوى يتسم بأنه ذاتى الصلة Self-referenced ، وفيه يكرر الطفل سلوكياته المعتادة بكامل تفاصيلها .. ثم يتحول الى أن يكون له صلة بالآخرين other-referenced .. وفى بدايته يكون دور الطفل ايجابى والطرف الآخر سلبي، ثم يتحول لأن يكون للطرف الآخر دور ايجابى .

**المرحلة الثانية :** وهى المرحلة الرمزية الجماعية Collective Symbolic وهى تظهر ما بين الثالثة والسابعة من العمر، ويسود فى هذه المرحلة اللعب الدرامى ( لعب الأدوار) حيث يظهر الطفل صفات شخص آخر (Rubin et al, 1983, 717-718) .

وتفسر ليلى يوسف (١٩٦٢ ، ٢٣) ظهور الرمزية فى اللعب الى أنه فى أثناء عملية الامتصاص واكتساب المعلومات عن طريق الادراك الحسى والفهم تأتى فترة معينة يتحول فيها هذا الاكتساب من الاتجاه الطبيعى لعملية الامتصاص فينظر الطفل الى الموضوعات الخارجية نظرة مخالفة لما هو عليه فى الواقع ( وهذا هو اللعب التخيلى الرمزي) .. وفى أثناء اللعب يكون قطب التكيف بعيداً كل البعد عن قطب الامتصاص والتمثل، وهذا يفسر لماذا لا يظهر اللعب الرمزي بعد مرحلة اللعب الحسى الحركى مباشرة .

## ٢- اللعب وفقاً لقواعد Games With rules

ويتفق هذا النوع من اللعب مع المرحلة الثالثة للنمو المعرفى التى تبدأ فى حوالى السابعة أو الثامنة من العمر وحتى الحادية عشرة ، حيث يستطيع الطفل فى هذا السن أن يلعب ألعاباً لها قواعد وحدود وكيف سلوكه وفقاً لذلك ( هدى الناشف : ١٩٩٣ ، ٧٩) .. ويطلق بياجيه على هذا النوع من اللعب: اللعب المنظم أو اللعب ذى القوانين ، حيث يتميز بأنه تحكمه قوانين وقواعد متفق عليها، ويمثل اللبم عد الأطفال والكبار - وهى مرحلة يشار إليها على أنها مرحلة التقليد المادى

المحسوس، ويتجه فيها الطفل نحو الواقع ويميل الى التعارف مع الآخرين حتى تلائم هذا الواقع (فاريوق عثمان: ١٩٩٥، ٤٦، ١١٣-١١٢-١٩٦٢، Piaget) .. ويدخل في هذا النوع من الألعاب ألعاب الشطرنج والكوتشينه، والألعاب الجماعية، وألعاب البلى، والمربعات... وغيرها .

#### ٤- اللعب البنائي Constructive Play

ويتطور هذا النوع من اللعب من اللعب الرمزي واللعب المنظم، ويطلق عليه أحياناً اللعب التركيبي، ويمثل قدرة الطفل المتنامية للتعامل مع المشكلات وفهم حقيقة الحياة والعالم من حوله.. كما يتميز اللعب في هذه المرحلة بنمو الابتكارية والقدرة على ممارسة ألعاب تؤدي الى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء في الحياة - فمن خصائص اللعب البنائي أنه ينمي المهارة، والمهارة شرط لنمو الابتكارية، وكلما مارس الطفل هذا النوع من اللعب الذي يخترع فيه الأشياء والطريقة التي يلعب بها أدى ذلك الى تعلم بناء وتمت قدراته الفكرية ( هدى الناشف: ١٩٩٣، ٧٩).

#### ثانياً : التصنيف الاجتماعي :

يعد التصنيف الاجتماعي لبارتن Parten أكثر التصنيفات شيوعاً باعتباره مقياساً لتضج التفاعل المبكر بين الأقران.. حيث أكد على أن لعب الأطفال يتطور من الفردية الى الجماعية - ومن ثم يمكن تصنيف اللعب تبعاً لطبيعته الاجتماعية الى :

#### ١ - اللعب الفردي Individual Play

ويسود هذا النوع من اللعب في السنوات المبكرة من عمر الطفل.. وقد نلاحظ طقلاً يلعب بجانب طفل آخر أو قريب منه، ولكن كلا الطفلان مشغولان باللعب الفردي.. ويكون لكل طفل الرغبة في اللعب بمفرده باستخدام الأدوات الخاصة به، ولا توجد محاولات للاشتراك مع الآخرين أثناء اللعب ( ناجي عبد العظيم : ١٩٩١، ٤٣، ٤٤).

وينقسم اللعب الفردي تبعاً لتقسيم "بارتن" الى الأنواع التالية :

#### ١- اللعب غير المشغل الشاغر : Un-Occupied Play

ويبدأ في العامين الأولين من عمر الطفل بالملاحظات الشاغرة حيث ينتقل الطفل سريعاً بملاحظاته وانتباهه من موضوع الى موضوع ، فهو أخاذ نبال ، يأخذ الشئ ثم سرعان ما ينيذه لينتقل لموضوع آخر، وهو حينما لا يجد ما يشغل به نفسه يتحول انتباهه الى جسمه ويمضى يلعب بأعضائه المختلفة . وتتطور هذه

الملاحظات الشاغرة الى نوع من اللعب يطلق عليه الملاحظات المتطفلة أو اللعب التطلعي (لعب المشاهدة) looking on play الذي يبدأ عندما يستمتع الطفل بملاحظة ألعاب الأطفال الآخرين، وقد يشترك معهم بالحديث اللفظي لكن دون أن يشترك معهم في ألعابهم (فؤاد البهي : ١٩٧٥، ٢٣٢).

## ٢- اللعب الانعزالي ( الانفرادي) Solitary play

وفيه يلعب الطفل بمفرده مع دميته أو لعبة الخاصة مستقلاً في نشاطه ولعبه عن الآخرين - لذا يطلق على هذا الشكل من اللعب ، اللعب الانعزالي المستقل.. وهناك نوع من اللعب الانفرادي يطلق عليه اللعب الانفرادي المتناظر وفيه يلعب الطفل مع أطفال آخرين مع احتفاظه بفرديته، ويحدث حينما يجتمع الأطفال في مكان ما ليقوم كل منهم بنشاطه منفرداً عن نشاط الآخرين ومقلداً لما يقومون به (فؤاد البهي : ١٩٧٥، ٢٣٢، جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٦).

## ب - اللعب الجماعي Group Play

ولا يظهر هذا النوع قبل الثالثة أو الرابعة من العمر حيث يلعب الأطفال بعض الألعاب القليلة معاً.. ومن الشائع في هذا اللعب أن يخطط الطفل لبعض الأنشطة ويأتي بطفل آخر ليلعب معه.. وكلما تقدم الطفل في العمر يزداد التخطيط للعب.. وفي مرحلة ما قبل المدرسة يقلد الأطفال في لعبهم ألعاب الأطفال الآخرين (Rubin, et al., 1976, 416).

وينقسم اللعب الجماعي الى عدة أنواع - منها :

## ١- اللعب الموازي Parallel Play

يشيع هذا النوع من اللعب في سن الثالثة .. وهو لعب مستقل جنباً الى جنب يقوم به اثنان أو أكثر من الأطفال، وهم يعملون نفس الأشياء تقريباً لكن بدون تعاون فعال وإن يكن باهتمام متزايد بسبب وجود نشاط البعض الآخر ( مثل : لعب اثنان من الأطفال كل منهما لبناء بيت- مثلاً) .. وقد يتبادل الأطفال المشاركين الحديث القصير مع بعضهم البعض لكن دون مشاركة فعلية في اللعب معاً.. وقد يقلد الطفل أقرانه في ألعابهم ويلعب لعبته وهو بعيد عنهم، ويوزع انتباهه بين لعبته ومتابعة رفيق المكان عن كتب ( ايمان كاشف : ١٩٨٥، ٣١، ناجي عبد العظيم : ١٩٩١، ٣٣ ، كمال دسوقي : ١٩٩٠، ١٠٩٧، جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٧، ٩٦).

## ٢- اللعب الترابطي Associative Play

يظهر هذا النوع من اللعب ابتداء من الرابعة من العمر - وفيه يلعب الطفل مع أطفال آخرين في أنشطة متشابهة منظمة بطريقة تفضاضة loosely organized ، أي أن الطفل يلجأ الى انشاء أشكال من الجماعات

يشاركها في الأنشطة المتشابهة ويستعمل نفس المواد والألعاب ، ويأخذ الأطفال الأفكار من بعضهم البعض ويستعيرون من بعضهم اللعب والأدوات ، ويراقبون أنشطة الأطفال الآخرين وينفذونها معاً .. وتتضمن المحادثات في مثل هذا اللعب طرح الأسئلة وعمل بعض المحاولات للتحكم فيما سوف تشترك فيه المجموعة (Hirschi et al, 1994,20-21)

### ٣- اللعب التعاوني Co-operative Play

وهو نوع من اللعب يتضمن تنظيم اجتماعي معقد لنشاط مجموعة الأطفال المشاركين فيه، ويكون هناك أهداف عامة متفق عليها يشترك فيها اللاعبون الى جانب سعى كل طفل منهم لتحقيق غرض خاص به.. ويبدأ بتعرف الأطفال المشاركين على بعضهم ، وتعرفهم على أهداف اللعبة، ومعرفة متطلباتها، ويخضع كل طفل في لعب لروح الفريق، ويؤدي عملاً أساسياً يُطلب منه، ويخضع لرائد أو زعيم يوجه نشاط الجماعة في ألعابها.. وهناك تقمص أدوار متبادلة (وينتظر كل فرد في جماعة اللعب دوره) ، ويكون هناك إحساس قوي بالانتماء أو عدم الانتماء للجماعة، ويكون هناك تنظيم للمجموعة بفرض عمل منتج معين أو التمثيل الدرامي لموقف أو لعب لعبة منظمة، ويشمل الأهداف ويقسم الجهد والتمايز في أخذ الأدوار وتنظيم الأنشطة... الخ ( فؤاد البيهي: ١٩٧٥، ٢٣٢، جوزال عبدالرحيم: ١٩٩٧، ٩٦، Hirschi et al, 1994,25).

### ٤- لعب العصابات Gang groups play

ويطلق عليه نشاط العصابات.. وتسود مرحلة المراهقة وتتطور للتخذ لنفسها صوراً أعمق وتسيطر سيطرة كبيرة على أغلب نشاط الفرد في هذه المرحلة، وتهدف الى تكوين مجتمع صغير يحقق للفرد رغباته وأحلامه بما يتفق ومظاهر نموه، وتبدو هذه الظاهرة بوضوح بين الذكور أكثر مما تبدو بين الاناث.. وتبدو في صورتها السوية في الجماعات التي يرعاها المجتمع كالكشفافة والجولة ، وفي صورتها الشاذة تبدو في رفقة السوء الذين يقضون وقتاً فيما لايفيد ( فؤاد البيهي السيد: ١٩٧٥، ٢٣٢).

هذا - وتشير الباحثة الى أنها قد اعتمدت في الدراسة الحالية على تصميم برنامج تقوم أنشطته على اللعب الجماعي الموجه الذي غلبت على معظم أنشطته اللعب التعاوني ، كما قامت بعض الأنشطة على أساس اللعب الموازي واللعب الترابي .

### ثالثاً : التصنيف حسب طبيعة اللعب :

يصنف اللعب حسب طبيعته الى نوعين : لعب حر ، ولعب موجه .

#### ١- اللعب الحر Free Play

فى هذا النوع من اللعب يفعل الطفل ما يريد وقتما يريد، وبالشكل الذى يختاره - ولاتوجد هنا قواعد أو تنظيمات.. ويستمر الطفل فى اللعب فترة طويلة ، ويستمتع بالأنشطة التى تعطى له ويمارسها.. والعنوبات التى تعطى للنهوض باللعب الحر: أى شئ جديد مختلف فى البيئة فى اللعب التى صممت خصيصاً للاستكشاف ( ليلى يوسف : ١٩٦٢ ، ٥٩).

وهذا النوع من اللعب هو أول ما يظهر من مظاهر اللعب عند الأطفال ويستمر لفترة طويلة من حياة الطفل حيث يبدو حراً تلقائياً ومن البديهي أن يكون بدون قواعد وبدون تنظيم لذلك يطلق عليه البعض اللعب العشوائى Randon Play - ويظهر فى حياة الطفل اليومية مثل : دفع حجر الى الأمام بالقدم، أو الجرى فى كل اتجاه بدون هدف معين- وهذا السلوك إن دل على شئ فإنما يدل على طاقة الطفل البدنية - فاللعب العشوائى نشاط غير موقوت تتدخل فيه أهواء الطفل (إيمان كاشف: ١٩٨٥ ، ٣٤) .. فالطفل فيه يلعب حينما يشاء ويكف عن اللعب إذا ما أراد.. وغالباً ما يكون اللعب فردياً وليس جماعياً، وقد يستخدم أدوات اللعب ولو أنها ليست ضرورية له إذ أن الطفل يكفيه أن يعبت بأى شئ يصادفه، ويعد ذلك يختبر قدرته على التحكم فى عضلاته، وكثيراً ما يكسر لعبة لارغبة منه فى ذلك، ولكن لأن اللعبة لاتعمل عادة طريقة معاملة لها- وهذا ما يحدث أيضاً للأدوات المنزلية الأخرى (تاجى عبد العظيم : ١٩٩١ ، ٤٤).

وهكذا : فإن اللعب الحر لعب مرن غير منظم وغير مخطط أو موجه، وهو ممارسة مفتوحة أمام الطفل، وقد يلعب الطفل فيه بمفرده أو مع آخرين.

#### ٢- اللعب الموجه Oriented or Guided Play

ويطلق على هذا النوع من اللعب اللعب المنظم Organized Play أو الألعاب ذات القواعد Games with rules .. ويشير الى ألوان اللعب الهادف المخطط - وقد يكون مفتوحاً ومرناً وقد يصبح منظماً مرتبطاً بأدوات اللعب أو موجهاً من الآباء والمشرفين (Hirschi et al, 1994, 28).

وينطوى اللعب المنظم المخطط الموجه تربوياً على امكانات هائلة لتحقيق جوانب النمو المتعددة للطفل: حركاته واحساساته، ذاكرته وتخيله، الملاحظة والانتباه والتفكير.. وفى نشاط اللعب تنهيا امكانات كبيرة لنمو الهدفية فى السلوك

والمثابرة والارادة والمشاعر الاجتماعية والخصال الخلقية الحميدة كالحب والوفاء والتعاون وغير ذلك ( أحمد بلقيس ، توفيق مرعي : ١٩٨٢ ، ٨٧ ) .

هذا - ولقد ركزت الباحثة على أنشطة اللعب الجماعي الموجه في تصميم البرنامج المستخدم في الدراسة العالية الذي يستهدف تحسين الأداء اللغوي لعبئة من الأطفال للمعاقين عقليا القابلين للتعلم .

#### رابعاً : التصنيف التربوي :

تصنف ألعاب الأطفال كذلك تبعاً لوظيفتها التربوية وما تؤدي اليه من تشكيل جوانب النمو المختلفة .. ومن هذه الألعاب :

##### ١- اللعب الحركي :

ويشمل الألعاب التي تؤدي دوراً أساسياً وضرورياً في النمو الجسمي الفسيولوجي فتساعد الطفل على تنمية عضلاته بشكل سليم وترويض كل أعضاء جسمه بشكل فعال، كما يساعد الطفل على التخلص من الطاقة الفائضة التي اذا احتبست تجعل الطفل متوتراً عصبياً غير مستقر ( أحمد بلقيس ، توفيق مرعي ١٩٨٢ ، ١٠٤ ) .. كما أن هذه الألعاب تؤدي الى غايات معينة منها : التآزر الحركي وخفة الحركة والثقة بالذات وتحمل المسؤولية ، وتساعد الطفل على الحذر وحفظ التوازن... ومنها :

أ - ألعاب تساهم في نمو العضلات الكبيرة للطفل. ومنها : الجري ، النط ، القفز ، الحجل ، الوثب ، التزحلق ، التسليق ، الأرجحة ، القذف واصابة الهدف ، ضرب الكرة بالقدم ، تنطيط الكرة ، ركوب الدرجات ، صعود السلالم ونزولها ، وألعاب التوازن والزحف والاستخفاء .

ب - ألعاب تساهم في نمو العضلات الصغيرة - ومنها : ألعاب القص واللقز ، والعجائن والصلصال ، والألعاب الموسيقية ...

ج - ألعاب التآزر بين العين والأصابع أو اليد والقدم - ومنها : ألعاب اللضم ، التشكيل بالخيوط ، الأنوال ، الرسم والتشكيل ، صب الماء من إناء الى آخر ، فرز الرمل... الخ .

د - ألعاب تنمية عضلات الجسم مع المرونة والتخيل تقليد الطيور وهي تطير ، والحيوانات وهي تقفز ، الزواحف وهي تزحف

هـ - الألعاب الناعمة كالألعاب الاسفنجية المجهزة

و - ألعاب الأصابع مع الغناء ، وهي تساعد على تنمية العضلات الدقيقة وتسهم في نمو الطفل اللغوي من خلال الغناء مع فريق الأصابع وتمثيل

المعاني ( هدى قناوي : ١٩٩٥ ، ٥٦-٥٨ )

## ٢- الألعاب اللغوية :

هو نوع من اللعب الذي تستخدم فيه الرموز والأصوات والكلمات للتعبير، ويعتمد على اللعب بالكلمات وكيفية اخراج الصوت المنظم وتكوين الجمل، ويستخدم الأطفال فيه أشكال اللغة والقواعد اللغوية (Flower, 1980, 157)، وتساعد الألعاب اللغوية الطفل على التلصق بالصحيح وإثراء مفرداته، وتساعد على الإدراك والتعبير الجيد، ومعالجة واكتشاف أشكال عديدة لطريقة لفهم... ويدخل في الألعاب اللغوية - ما يلي :

- أ - ألعاب التمييز بين الصفات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء .
- ب - ألعاب تساعد على النطق الجيد .
- ج - ألعاب تساعد على التلذذ بالشعر والاحساس بالجمال اللفظي وموسيقى الكلمات- كالأنشيد والقصص الغنائية الحركية .
- د - الألعاب التي تساعد على الاصغاء الجيد والتذكر والتمييز بين الألفاظ واختلاف المعنى مثل قص القصص وإعادة قصها مع تغيير بعض الكلمات.
- هـ - ألعاب تزيد من قدرة الطفل على فهم الألفاظ وأضدادها ومرادفاتها .
- و - ألعاب تساعد على التمييز بين الألفاظ التي تحتوى على الاسم والفعل.
- ز - ألعاب تكسب الطفل الخبرات التي تساعد على التحصيل وتنمية استعداده لفهم العلاقة بين الأشياء من خلال عرض قائمتين من الصور في القائمة الأولى صورة ترتبط بصورة أخرى في القائمة الأخرى.
- ح - ألعاب تساعد الطفل على التواصل الاجتماعي وكيفية استخدام الألفاظ اللائقة في الحديث مع الغير وتبادل الأفكار، والتعبير الصحيح ( فخرية الطائي: ١٩٨١، ٧٧).

ولقد ركزت الباحثة على الألعاب اللغوية في عدد كبير من الأنشطة التي تقدمها البرنامج الذي يستهدف تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقليا في الدراسة العالية .

## ٣- الألعاب التمثيلية :

ويطلق عليه اللعب الدرامي وأحيانا يطلق عليه لعب الأدوار Role Play .. وهذه الألعاب التمثيلية أو الدرامية لها قيمة كبيرة في نمو الطفل فالطفل حين يقتمص دوراً ما فإنه غالباً ما يطور لعبه ويكتشف حدوداً جديدة للدور الذي



يتقمصه، عندئذ يقوم بتصميم مشاهد جديدة يرويها بشكل فيه تطور ( هدى قنارى : ١٩٩٥، ٢١٢) .. ومن خلال هذا النمط من اللعب يكتسب الطفل مزيداً من الادراك البيئة المحيطة به ، ويطور مضمونا للعب له معنى بالنسبة للطفل.. وتتطوى الألعاب التمثيلية على الكثير من المهارات الحركية وكثير من الخيال والمغزى الابداعى، وتنمية القدرة اللغوية والمهارات الاجتماعية ، وتساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تمويضية والتخلص من الضيق وشحنات التوتر والغضب، كما تساعد على تحقيق الذات وتوثيق العلاقة مع الآخرين (أحمد بلقيس ، توفيق مرعى: ١٩٨٢، ١٣١) .. وفى اللعب التمثيلى يقوم الطفل بابداع الشخصيات والمواقف التى يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية .. فبناء على خبراته الذاتية - كاطار مرجعى - يتدع الطفل نسخته الخاصة من شخصية الأب والأم أو الرضيع، وعن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه ( محمد عماد الدين اسماعيل: ١٩٨٩، ٤٣٤-٤٣٥).

ومن أشكال اللعب التمثيلى :

- أ - الموضوعات المنزلية : كبناء منزل، الطبخ ، تناول الطعام، عمل حفلة شاي، رعاية الصغار، العريس والعروسة، البائع والمشتري.
- ب - الأنشطة المتصلة بالمواصلات : مثل ركوب سيارة أو قطار.
- ج - الأنشطة المتصلة بالمهنية مثل : أن يكون مهندساً أو بحاراً أو ضابطاً أو طبيباً.
- د - توقيع العقاب : كمن يكون رجل شرطة يوقع العقاب على المخالفين، أو معلماً يوقع العقاب على التلاميذ المخالفين.
- هـ - لعب أبواب أشخاص خياليين مثل : سندريلا أو رجل الغضا (فاروق عثمان: ١٩٩٥، ٥٨).

هذا - وتعتبر الألعاب التمثيلية من الوسائط الهامة لتعليم اللغة ، فهو يساعد الأطفال على تنمية طلاقتهم اللغوية، فالطفل قليل الكلام فى المواقف العادية مع زملائه يجد ويحاول الكلام حتى يستطيع أن يصبح عضواً فى اللعب التمثيلى، ومع تطور اللعب تصبح لغة الطفل أكثر تعقيداً.. والأطفال فى اللعب التمثيلى عندما يتحدثون معا تتحسن لغتهم وتنمو طلاقتهم اللغوية، لأن الطفل يحاول أن يوصل أفكاره لزملائه ، كما يشرح لهم حتى يفهموا ماذا يفعل وماذا يريد ليستجيبوا له ... كذلك يعتبر اللعب التمثيلى من أهم الوسائط والسبل لتعليم الطفل مهارة الاستماع لفهم ما يريده الآخرون وما الى ذلك ( هدى قنارى ١٩٩٥، ٢١٧-٢١٨).

#### ٤- الألعاب التركيبية :

الألعاب التركيبية أو البنائية Constructive مجموعة من الألعاب التي يستخدم فيها الأطفال أدوات لعمل أشياء ليس لغرض نافع ولكن بغرض الاستمتاع بها ، وتسعى هذه الألعاب الى تنمية المهارات العقلية وتنمية الذوق الجمالى والفنى الابداعى من خلال المجسمات الطريفة التي يقوم الطفل بتركيبها مما يساعد على تطوير آليات التفكير والحركة لديه وتساعد الطفل على الانتقال من التعلم بالعشوائية والصدفة الى التعلم بالاستبصار المبنى على تنظيم عقلى منتظم... كما تساعد الألعاب التركيبية الطفل على التعلم بالاستكشاف من خلال الألعاب الفردية أو الجماعية باستعمال أدوات مثل : المكعبات والألعاب المجسمة أو الدمى المختلفة ذات الأشكال والألوان والأحجام المختلفة (فاريق عثمان : ١٩٩٥ ، ٦٢-٦٣).

ومن أشهر الألعاب التركيبية :

- ألعاب الفك والتركيب (البازلز) : وهى رسوم على البلاستيك أو الكرتون المجزأة التي يقوم الطفل بتركيب أجزائها.
- ألعاب الهدم والبناء - ومنها : قوالب البناء المفرغة، ومكعبات وقطع البناء، مكعبات الخشب، ألعاب التركيب المتحركة ( هدى قناوى : ١٩٩٥ ، ١٠٣-١١٣).

#### ٥- الألعاب التثقيفية التعليمية :

الألعاب التعليمية عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع، يمر الطفل خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياة اليومية ويمارس فيها أدواراً تشبه الأنوار التي يمارسها الكبار فى حياتهم وتجعله مشاركاً إيجابياً فى المواقف التعليمية بحيث يكتسب المفاهيم ويثير التساؤلات، وتحويل بيئة التعلم الى موقف خيالى يعمل المتعلم فيه فكره وينشط ويتفاعل.

ومن أهم خصائص الألعاب التعليمية :

- أ - تمثيل الواقع .
  - ب - رفع مستوى الدافعية.
  - ج - العمل مع فريق.
  - د - التساؤل وفرض الفروض.
  - هـ - اتخاذ القرار.
  - و - التفاعل .
  - ز - تقويم الذات .
  - ح - تمثيل الأنوار
- ومن ثم : فان هذه الألعاب تسهم فى تطوير وتبسيط المشكلات المدرسية وتطويرها وتقديمها فى قالب تعليمى ( فاريق عثمان : ١٩٩٥ ، ٦٧-٧٠).

كما تهدف هذه الألعاب التثقيفية ( التعليمية ) الى اثراء معارف الطفل وتنمية وتطوير بعض العمليات النفسية : كالقدرة على التركيز والملاحظة والانتباه.. وهناك بعض الألعاب التي تهدف في المقام الأول إلى التسلية فالطفل لا يهدف إلى القيام بواجب معين ، بل نجده يبدأ في اللعب ثم يتوقف عندما يريد ويرغب ، ونادراً ما نجد الطفل يصيبه التعب والملل في مثل هذه الألعاب (سعد جلال، محمد علاوي: ١٩٨٢، ١٢٨).

هذا - وبعد أن استعرضت الباحثة أنواع اللعب يتضح أهمية اللعب كمدخل وظيفي للتنمية اللغوية للأطفال بصفة عامة ، وأن الألعاب اللغوية والتمثيلية هما الأكثر أهمية في تنمية المهارات اللغوية ومن ثم ركزت الدراسة الحالية على هذين النوعين من أنواع اللعب في البرنامج المستخدم لتنمية الأداء اللغوي .

### **اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً**

#### **خصائص اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً :**

أجريت العديد من الدراسات حول خصائص ألعاب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم التي أوضحت وجود فروق شاسعة بينهم وبين أقرانهم العاديين - في دراسة أجراها ليمان وويتى Lehman & Witty (١٩٧٧) أوضحت أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يظهرون تجديداً أقل في أنشطة لعبهم ، ويفضلون الألعاب الخالية من القواعد المعقدة والألعاب التي يمارسها أطفال أصغر منهم سناً. فبنات سن العاشرة أو الحادية عشرة المتخلفات - على سبيل المثال - يظللن في حبهن لألعاب "الكيك" و " الاستغماية" و " اسقاط المنديل" و " المزارع في أرضه" مما تكون قد هجرت الفتيات الذكيات في تلك السن نفسها إلى أشياء أخرى مثل : القراءة، والرحلات سيراً على الأقدام ؛ والرقص ؛ والعزف على الآلات الموسيقية ... وأوضحت دراسة هورن وآخرون Home et al (١٩٧٤) أن الأطفال المعاقين عقلياً يميلون إلى تفضيل الأنشطة الاجتماعية أكثر مما يفعل الأطفال الذكيا - فقد كان اختيار أطفال مصابين بنقص عقلي في الحادية عشرة من عمرهم لمواد البناء في لعبهم أقل في الغالب من الأطفال العاديين في سن السابعة المساوين لهم في العمر العقلي. كما كان اختيارهم لدُمى وألعاب تؤدي إلى مناشط بعينها محدوداً تماماً أكثر في الغالب مما يفعل الأطفال العاديين الأصغر منهم سناً... وأوضحت دراسة تشايلد Child (١٩٦٤) أن الأطفال المعاقين عقلياً حين يختارون تلقائياً فانهم يتجهون إلى المناشط التي تكون في حدود طاقاتهم -

وليس معنى هذا أن جميع الأطفال يختارون من اللعب أيسره مهما يكن، بل على العكس فقد يفضل الأطفال الأبعد أو الأصعب محل الأسهل مما يشير الى سوء اختيار أنماط اللعب ( في : سوزانا ميلر: ١٩٨٧، ٢٢٩-٢٣٠).

وفى دراسة أجراها إرشلير Ershler (١٩٨٣) عن سلوكيات لعب الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين فى سن ما قبل المدرسة الذين تمت ملاحظتهم خلال ثلاثة شهور.. وباستخدام جدول ملاحظة لتسجيل أنواع اللعب الاجتماعى ( الفردى، المتوازى، التفاعلى)، وأنواع اللعب الادراكى (الوظيفى، البنائى، الرمزى).. فوجد أن : الأطفال المعاقين قد حققوا زيادة فى استخدام اللعب البنائى والرمزى واللعب التفاعلى، بينما حقق المعاقون عقلياً تقدماً فى اللعب الفردى والوظيفى، ووجدت علاقة ايجابية بين اللعب الرمزى والتفاعلى لدى الأطفال العاديين.

وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن أوجه الاختلاف بين ألعاب المعاقين عقلياً والعاديين تظهر فيما يلى :

١- أن كثيراً من أدوات اللعب المصممة للأطفال العاديين قد لاتصلح فى حالة استخدامها مع بعض فئات التخلف العقلى الذين هم فى نفس الفئة العمرية.

٢- عندما يلعب المتخلف عقلياً بلعبة مصممة لعمر أربع سنوات عقلية - مثلاً - يكون الطفل المعاق أكبر سناً وأقوى جسماً من الطفل العادى الذى يناظره فى العمر العقلى .

٣- أن الألعاب التى تعتبر مأمونة الجانب وغير خطيرة فى حالة الطفل العادى قد لاتكون كذلك فى حالة الطفل المعاق عقلياً وربما تمثل خطراً على حياته فى بعض الأحيان .

٤- أن المعاق عقلياً قد يعانى من بعض الاضطرابات أو الاعاقات الحسية والحركية التى تجعل اللعب صعباً بالنسبة له مما يتطلب تعليمه ببطء مع تكرار المحاولات أكثر من مرة، والاعتماد على التجريب والممارسة العملية أكثر من الاعتماد على النقاش والحديث ووسائل الاقتناع اللفظية.

٥- أن تكون الألعاب المعدة للمعاقين عقلياً سهلة الاستعمال وقوية التحمل ولاتتطلب استخدام الشرح اللفظى فى تعلمها ( رمضان القذافى : ١٩٩٦، ١٨٦-١٨٧).

### أهمية اللعب الجماعي بالنسبة للمعاقين عقليا :

إن اشتراك الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في أنشطة اللعب الجماعي يسهم اسهاما كبيرا في تنمية ما لديهم من مهارات فالكثير من المهارات التي تنمو وتتطور كإمراض طبعية عن طريق وسائل اللعب التلقائية بين معظم الأطفال العاديين يمكن اكتسابها للمعاقين عقليا خلال اللعب الجماعي الموجه ( ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٩٨) .. ويمكن أن يصل المعاق عقليا نتيجة الاشتراك في برنامج اللعب الجماعي الى :

- ١- مستوى أفضل من اللياقة الجسمية والصحية .
  - ٢- نمو اللغة والتواصل.
  - ٣- التدريب على التنقل وسهولته .
  - ٤- تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب التقبل من الآخرين من المعاقين والعاديين.
  - ٥- تعديل فكرة الذات .
  - ٦- تطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ .
  - ٧- التفاعل ضمن قطاع عريض من المواقف والأقران ( محمد محمود عبد الجابر، محمد صلاح النيايطه : ١٩٨٨، ٢٤٩).
- وترى الباحثة : أن أى برنامج للعب الجماعي قد يحقق بعض الأهداف السابقة، لكن من الصعب التسليم بقيمته في مساعدة الطفل المعاق عقليا في التدريب على التنقل وسهولته ، وتطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ بكفاءة .
- وتشير ماريا بيرس، جنيفيف لاندو (١٩٩٦) الى أن اللعب هو الوسيلة الأولى للنمو الكامل عند الأولاد والبنات المعاقين عقليا .. ومن خلال اللعب الجماعي وخصوصا اللعب المشترك مع أفراد الأسرة صاحبة الشأن - يكشف عن أن هؤلاء المعاق عقليا لديهم طاقات كامنة، وهي طاقات متزايدة يمكن الاستفادة منها، ويتم ذلك عن طريق اللعب الجماعي ومشاركة الطفل المعاق في أنشطة اللعب لتنمية قدراته المختلفة ..

وتمضى الباحثتان في تحديد أهمية اللعب الجماعي الموجه من قبل الأسرة والراشدين الى القول : بأن الألعاب الجماعية لا تنمي مهاراته الجسمية والعقلية فحسب، ولكنها تولد في الطفل الاحساس بالمتعة والمرح الذي يجنيه من كل انجاز جديد فتصبح هذه الخبرة هي المحرك الى انجاز أبعد لتحقيق السعادة والاحساس بقيمة الذات .. ومن ناحية أخرى : فإن الأطفال المتخلفين عقليا عندما لا يلعب معهم

أحد من أفراد الأسرة ينعزلون ويصيبهم الاحباط ويصبحون غير قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وهذا يضعهم فى حالة من العجز واليأس (ماريا بيرس، جنيفيف لاندو: ١٩٩٦، ٩٦-١٠٠).

### أهمية توجيه لعب المعاقين عقليا :

نظرا لوجود فروق بين الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين فى معدل النمو وفى أنماط اللعب.. فقد نادى كثير من علماء النفس بضرورة التدخل الموجه فى أنشطة اللعب لتحقيق أهداف النمو.. وفى دراسة قامت بها سميلانسكى Smilansky (١٩٩٠) استمرت فى دفاعها عن التدخل المقصود فيما أسمته بتيسير اللعب Facilitating Play حيث أوضحت أن التدخل الموجه فى اللعب قد أحدث فوائد عظيمة للمعاقين عقلياً بين تزايد اللغة الاستقبالية والتعبيرية & receptive expressive language ، وارتفاع مستوى العمليات الذهنية، وتناقص العدوانية، وال ضبط الذاتى والتوافق الانفعالى والاجتماعى بصورة أفضل.. وأوصت الدراسة بادخال اللعب الاجتماعى الدرامى ( التمثيلى) كعنصر حيوى فى أنشطة المعاقين عقليا (Simlansky, 1990).

وأهم الخصائص التى يجب مراعاتها فى توجيه اللعب - ما يلى :

#### ١- يجب أن يتجنب المعلمون السيطرة على اللعب :

فمن المهم أن نتذكر أن الهدف من توجيه اللعب لدى المعاقين عقليا ليس السيطرة والسيادة ولكن تحفيز وتنشيط اللعب - والمعلم يمكن أن يتدخل تبعاً لذلك ويسارع كلما دعت الضرورة وينسحب كلما كان ذلك ممكناً .. ويكون توجيه اللعب بتدعيم قدرات الأطفال فى التعبير عن أنفسهم بطريقتهم الفريدة (Hendrick, 1992, 353) ونظراً لأن سلوك اللعب لدى المعاق عقلياً تنقصه السرعة والدقة والقوة والمبادأة والرغبة فى الاكتشاف والابداع - فإن هذا يتطلب من المعلم ألا يكتفى بممارسة دوره بشكل سلبى فيعمل على مراقبة الأطفال عن بعد فقط ، وإنما يجب عليه أن يشارك فى نشاطات اللعب، وأن يوجه الأطفال الى السلوك الصحيح فى لعبهم، وأن يدرهم على استخدام الألعاب والمحافظة عليها والاستفادة من اللعب بشكل ايجابى ( رمضان القذافى : ١٩٩٦، ١٨٤).

#### ٢- يجب أن يقوم المعلم بدور معاون للطفل :

بمعنى أن يضع المعلمون أنفسهم فى دور المساند والمساعد للطفل المعاق عقليا أثناء اللعب، وأن يتخيلوا أنفسهم داخل تسجيته ، وأن يفهموا لعب الطفل من وجهة النظر هذه - وهذا يعطيهم فهماً مؤكداً يمكنهم من حقن وإتقان متطلبات

اللعب جيداً (Hendrick, 1992, 356) وتكون مشاركة المعلمين أو المشرفين أو الأخصائيين في :

- أ - قيام المعلم أو المشرف بتولى مسئولية توجيه اللعب .
- ب - قيام المعلم أو المشرف ببدء اللعب أو استخدام الأدوات.
- ج - تخليط فترات اللعب والاعداد لها بحيث تعمل على استثارة النمو العقلي واللغوي والاجتماعي ( رمضان القذافي : ١٩٩٦ ، ١٨٧ ).
- ٣ - الاهتمام بأدوات ومعدات اللعب :

يدخل ضمن اللعب الموجه الاهتمام بالمعدات التي يقدمها المعلم التي يكون لها تأثير بالغ على نواتج اللعب لدى المعاقين عقلياً .. ولقد أورد هندريك Hendrick (١٩٩٢) عدة دراسات عن أهمية أدوات اللعب - اذ تدل أبحاث ماك لويد Mc Loyd (١٩٨٦) على أن الأطفال دون السابعة يستفيدون من مقومات اللعب الواقعي عندما يشتركون في اللعب المصطنع (الدعائى) ، وعندما ينضج الأطفال تزيد قدرتهم على تمثيل الحقيقة من خلال الخيال، ويصبح من المرغوب فيه أن تقدم لهم أشياء أقل واقعية ليلعبوا بها .. وأشارت دراسة إلدر و بيدرسون Elder&Pderson (١٩٧٨) الى أن الطفل المعاقين عقلياً في عمر السادسة يمكن أن يلعب لعبة البيت بكثير من الحرية مستخدماً فنانجين وأطباق حقيقية، بينما طفل العاشرة يستطيع أن يتظاهر بأن يمسك الفنجان في يده بنفس الدرجة في سرور وغبطة .. وبالطبع لا أحد يحاول مطلقاً إنكار أن الدمى dolls ، وأدوات التكرار little rubber dress ups ، والحيوانات الصغيرة المصنوعة من المطاط animals محبة للتخلفين عقلياً ولها قوة مؤثرة على اللعب نظراً لارتباطها بقدراتهم العقلية (Hendrick, 1992, 357).

٤- يجب أن تكون مناطق اللعب آمنة وجذابة :

وهذا الشرط ضروري لنجاح اللعب وإحدى خصائص توجيه اللعب .. فالمتعلم العام وطريقة عرض أدوات اللعب قد تلهم الأطفال أو تثبط من عزيمتهم في اللعب بها - لذا : يجب أن تجهز جميع أماكن اللعب في بداية اليوم بطريقة جذابة متجددة، وأن تضاف لمسات جديدة هنا وهناك لاثارة الاهتمام وتجنب التكرار الملل .

ويجب تشجيع اللعب كلما كانت المواد والأدوات في حالة من الانتظام أثناء وقت اللعب .. فلا أحد يرغب - حتى المعاقين عقلياً - أن يمشی متناًلاً في فوضى الأدوات المبعثرة أو أن يشيد شيئاً في هذه الفوضى من المكعبات المهملة والمتركة في أركان الحجرة أو المكان .. ومن ناحية أخرى : فإن الأشياء المبعثرة قد تؤدي

الى التعرض للاخطار ، فنادرأ ما يلحظ الأطفال المعاقون عقليا أقدامهم وهم يسرعون من مكان لآخر- والخز على الارض يزيد احتمالات الوقوع أو اصطدام الرأس بأحد أركان الكراسي أو المناضد (Hendrick, 1992, 361) .

### اللعب وتحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقليا

أثبتت دراسة علمية كثيرة فعالية اللعب في تحسين الإداء اللغوي لدى ذوي الإعاقة العقلية - من ذلك دراسة باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) التي استهدفت التعرف على فعالية ألعاب المنضدة الجماعية Games في اكساب المهارات اللفظية الدلالية لعينة من المراهقين المعاقين عقليا (من فئة الاعاقة الشديدة والعميقة).

ولتحقيق ذلك تم استخدام المثيرات المصورة والتعليمات اللغوية في تصحيح حركة اللاعبين أثناء اللعب.. وبعد إجراء البرنامج.. وأسفرت النتائج عن :

- وجود فروق دالة احصائياً في الأداء اللغوي بين القياسين القبلي والبعدي حيث اكتسب المراهقون المعاقون عقلياً الذين أجريت عليهم الدراسة ١٤ لفظاً جديداً مرتبطاً.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين ممارسة ألعاب المنضدة الجماعية واكتساب مهارات وقت الفراغ.

\* دراسة كاسبى ورودر Casby & Ruder (١٩٨٣) التي استهدفت التعرف على العلاقة بين اللعب الرمزي والنمو اللغوي المبكر.. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً (٢٠ طفلاً معاقاً عقلياً من فئة القابلين للتدريب، ٢٠ طفلاً من العاديين).

ولتحقيق هدف برنامج اللعب الرمزي تم تقديم مثيرات يستخدم فيها شيء لتوضيح شيء آخر، وجعل الطفل يستخدم الأدوات ويتحدث معها كبدل عن الشيء الأصلي..

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن :

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً في النمو اللغوي المبكر.

- وجود فروق بين الأداء اللغوي قبل برنامج اللعب الرمزي وبعده لصالح القياس -البعدي.. مما يدل على وجود ارتباط قوى بين اللعب الرمزي والنمو اللغوي المبكر.



\* دراسة كوخ Keogh (١٩٨٤) التي استهدفت تحسين الأداء اللغوي باستغلال مهارات وقت الفراغ لدى المراهقين المعاقين عقلياً.. وقد تكونت العينة من اثنين من المراهقين ذوي إعاقة عقلية ، حيث تم تعليمهما لعب ثلاث ألعاب من خلال تعليمات لفظية، وأن ينفذ خطوات اللعبة ويعبر عنها لفظياً بطريقة فردية.  
وقد أوضحت النتائج :

وجود فروق دالة بين الأداء اللغوي القبلي والبعدي لدى المراهقان - حيث اكتسبا المعاني والمفردات المرتبطة بمواقف اللعب، والقدرة على التعبير اللغوي بجمل مكونة من ٢-٥ كلمات قياساً بما كانا عليه قبل التدريب.

\* أما دراسة سيجمان وانجر Sigman & Ungerer (١٩٨٤) فقد استهدفت التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسي - الحركي من ناحية والنمو اللغوي من ناحية أخرى لدى المعاقين عقلياً والعاديين.  
وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات من الأطفال :

الأولى : مصابين بالاعراض الاجترارية (التوحيدين).

والثانية : من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

والثالثة : من الأطفال العاديين.

وقد استخدم برنامج للألعاب الجماعية واللعب التعاوني.  
وأُسفرت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين اللعب ونمو اللغة لدى كل من التوحيدين والمعاقين عقلياً والعاديين.

- وجود فروق في مستوى تحسن الأداء اللغوي بين الفئات الثلاثة حيث كانت فئة التوحيدين أقل الفئات تحسناً في المستوى اللغوي قياساً بذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والعاديين.

\* دراسة ماكونيل وآخرون Mc Donnel et al. (١٩٨٤) التي استهدفت مقارنة فعالية استراتيجيات لعب الدور في تحسين الاداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً.. وذلك بتدريب عينة مكونة من أربعة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية (القابلين للتعلم) على لعب الدور بالفصل. واستخدم في ذلك ثلاث استراتيجيات :

الأولى : عبارة عن لعب الدور باستخدام البطاقات الوضعية.

والثانية : عبارة عن لعب الدور باستخدام الشرائح.

والثالثة : عبارة عن لعب الدور باستخدام دكان داخلي بالفصل .

وقد كشفت النتائج عن :

- وجود علاقة ارتباطية بين لعب الدور وتحسن الأداء اللغوي لدى أفراد العينة فيما يتعلق (بمعاني المفردات، وأسماء الأشياء، وفهم المواقف، والتعبير اللغوي).
- وجود فروق دالة بين الاستراتيجيات الثلاثة في تحسين الأداء اللغوي - فقد كانت استراتيجيتي استخدام الشرائع والديكان الداخلي أكثر فعالية من استراتيجية البطاقات الوهمية.

\* أجرى ليونج Leung (١٩٨٥) دراسة استهدفت التعرف على فعالية الموسيقى والحركة في تسهيل النمو اللغوي.

وتكونت العينة من ٣٦ طفلاً منهم ٨ أطفال معاقين عقلياً قابلين للتعليم، ٨ أطفال لديهم صعوبات تواصل، ٨ أطفال توحين، ٨ أطفال ضعاف السمع وقد تم فحص الوظائف فوق الفصية للكلام الخاصة : بالتنغيم (طبقة الصوت) Intonation والنبر stress، والإيقاع Rhythm، كوظائف لتنظيم التواصل اللغوي لجميع أطفال العينة.. وقد استخدمت استراتيجيات لتنمية (إيقاع الصوت، والنوام، والحدة والقوة) وطبقة الصوت (النفمة) كما استخدمت الموسيقى وتكنيك الحركات اليدوية واللعب الأدائي والرقص الإيقاعي بهدف تحسين الأداء اللغوي. وأشارت نتائج الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين استخدام الموسيقى والأغاني الحركية وتحسن مهارات التواصل والأداء اللغوي حيث وجدت فروق بين القبلي - والبعدي.

- وجود فروق دالة احصائية بين عينات الدراسة في الأداء اللغوي حيث كان دور الموسيقى والحركة له الأولوية بالنسبة لضعاف السمع، ثم نوى اضطرابات التواصل، فالمتخلفين عقلياً وأخيراً التوحين.

\* أجرى جودوين Godwin (١٩٨٥) دراسة استهدفت الكشف عن تأثير الدراما الإبداعية في اكتساب المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الشباب والراشدين المعاقين عقلياً.

وتضمنت العينة أفراداً راشدين من نوى الأجاقة القابلين للتعليم نظراً لأن وقت الفراغ عامل هام في التوافق الاجتماعي.. حيث تم وضع جدول ألعاب يسمح للمشاركين بالقيام بأنشطة حل المشكلات والعلاقات البينشخصية المتبادلة، .. وتضمن السلوك الاجتماعي : مطالب للقيام بالتواصل اللفظي وغير اللفظي بين أعضاء المجموعة حيث يمكن من خلال أنشطة اللعب تحديد عمر اللعب المناسب

للمعاقين عقلياً : إذ استخدمت نفس أدوات ومواد اللعب التى يستخدمها العاديون وينفس القواعد.

وأُسفرت نتائج الدراسة إلى :

- تكوين جدول ألعاب خاص بالعمر التكيفى المناسب لكل من : المهارات الحركية، والقدرات الادراكية المعرفية، والمهارات الاجتماعية للمعاقين عقلياً.. وكان العمر التقريبي المناسب للنجاح فى اللعب بالألعاب فى حالة الراشدين المعاقين عقلياً بين ٥-٧ سنوات.

- وجود فريق دالة احصائياً بين الأداء اللغوى القبلى والبعدى - وارتباط اللعب المنظم بتحسين مهارات التواصل اللفظى وغير اللفظى بين المعاقين عقلياً وغير المعاقين فى المواقف الاجتماعية.

\* وفى دراسة ريكترت وبلومكست Rickert & bloomquits (١٩٨٨) عن فعالية الدراما الابداعية فى تحسين الأداء اللغوى والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

وتكونت العينة من ٩ أطفال معاقين عقلياً (قابلين للتعلم) فى العمر المدرسى. طبق عليهم برنامج اللعب التمثيلى ركز على تنمية مهارات التواصل المدعمة، والنظام، والعمل الجماعى (فريق عمل)، ومفهوم الذات الابداعية، واستخدمت عقدة تقنيات مثل : التمارين الحركية، والألعاب الجماعية، واللعب البنائى، ولعب الدور والسينودراما لتوسيع البيئات وزيادة ممارسات هؤلاء الأطفال.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى :

وجود فروق بين الأداء اللغوى القبلى والبعدى فيما يتعلق بتحسين مهارات التواصل اللفظى، والتعبير اللغوى، وفهم المواقف، والعلاقات المتبادلة، وتنمية المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً. مما يؤكد فعالية الدراما الابداعية فى تحسين الأداء اللغوى والمهارات الاجتماعية.

\* وأيضا دراسة كو وآخرين Coe et al. (١٩٩٠) التى استهدفت التعرف على فعالية التدريب على مهارات اللعب اللفظى وغير اللفظى فى تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وتكونت العينة من ثلاثة أطفال (طفلين توحديين، طفلة لديها عرض داون) حيث تم ادخالهم فى فريق كرة مع الكبار كى يلعبوا معهم وذلك لتدريبهم على الاستجابات غير اللفظية : كالامساك بالكرة، واللعب التعاونى Co-operative play إلى جانب التدريب على الاستجابات اللفظية كاللعب التلقينى، وأداء التحية.

ولقد أوضحت النتائج :

وجود فروق دالة بين السلوك اللغوي القبلي والبعدي في اللغة الشفهية المتضمنة : الإجابة عن الأسئلة الموجهة إليهم، وتكوين الجمل المفيدة، والتعبير الحر المباشر عن أفكارهم.

\* وتناولت دراسة برودين Brodine (١٩٩١) التعرف على فعالية الألعاب اللغوية في تنمية التواصل لدى الأطفال المعاقين عقليا، وذلك على عينة مكونة من (٦) أطفال لديهم إعاقة عقلية شديدة إلى جانب نواحي العجز المتعددة، تراوحت أعمارهم بين ١-١٠ سنوات. وقد ركزت الدراسة بصفة خاصة على وظيفة اللعب في التفاعل والتواصل اللفظي من خلال فحص التفاعل بين الأمهات أو القانمات بالرعاية وأطفالهن. ولتضمنت إجراءات الدراسة مقابلات مع الوالدين، ومعلومات عن طبيعة المحادثات، وشرائط فيديو تسجل التفاعل في مواقف اللعب والتغذية.

وقد وجدت النتائج :

- أن صور التفاعل التواصلية بين الأمهات والأطفال قد اتخذت الصور التالية : تلقى التأثير (الانطباع) مع التوجيه، الشكل التعبيري مع الأنشطة الحركية، التوقف عن استئثار الطفل، والمشاركة في الإجابة، انقطاع رنود الفعل بين الأمهات وأطفالهن.

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين وظائف اللعب وكل من : التواصل والتعلم لدى الأطفال المعاقين عقليا.

- وجود ارتباط دال بين الظروف الوالدية وأساليب اللعب مع الطفل المعاق عقليا، وأنماط التواصل معه، والنمو بصفة عامة.

\* أما فاين وآخرون Fein et al. (١٩٩١) فقد أجروا دراسة بهدف التعرف على أنماط نمو اللعب الرمزي لدى الأطفال التوحيديين وذوي الاضطرابات اللغوية. وتكونت العينة من ٢٩٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٣-٧ سنوات تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات :

- ١٤ من الأطفال العاديين،

- ٢٢ من الأطفال المعاقين لغويا،

- ٧١ من الأطفال التوحيديين العاديين في الذكاء،

- ٨٦ من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية غير المحددة.

وقد تم تقييم كل طفل باستخدام جلسة لعب بنائي مدتها ٢٥ دقيقة سجلت على شريط فيديو. وأدمج أطفال المجموعات الخمس في أنشطة لعب تشتمل على :

العب حسية حركية سلبية، وأنشطة لعب حسي حركي، وأنشطة لعب عقلي، وأنشطة لعب رمزي ولعب بدون لعب.

وقد أشارت النتائج إلى :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين النمو المعرفي ونمط اللعب، إذ أن نمو اللعب الرمزي مرتبط بالمرحلة العيانية والرمزية ويعتمد على القدرات المعرفية وعلى الفهم الاجتماعي لدى الأطفال.

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مجموعات العينة في شكل اللعب الرمزي، إذ كان الأطفال ذوي العجز الملحوظ في اللعب الرمزي هم مجموعة التوحيدين، وكان الأطفال ذوي العجز والاعاقة اللغوية أكثر اعتمادية وانخفاضاً، وكان الأطفال الذين لديهم ضعف لغوي غير قادرين على السيطرة على اللعب الرمزي بدرجة كافية.

\* وأجرى شيرمان وآخرون (Sherman et al. ١٩٩٢) دراسة مقارنة لنمو المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً والعاديين تبعاً لأنشطة لعب النور، وتكونت العينة من ٨٢ فرداً (٣٧ راشداً متخلفاً عقلياً، ٤٦ عاديين). حيث شاركوا في برنامج : اللعب النور طبقاً لشريط فيديو مسجل عليه أنواراً تتضمن ثلاث مهارات اجتماعية (التعليمات والأوامر، تقبل النقد والتمكّن من حل الخلافات).

وقد أسفرت النتائج :

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات القائمة السلوكية (المهارات الاجتماعية واللغوية) وتقييمات أعضاء المجتمع لهذه المهارات لكلا المجموعتين المشاركين.

- وجود فروق دالة احصائياً بين الأداء اللغوي قبل البرنامج وبعده - كان تحسن هذا الأداء أكثر وضوحاً.

\* وأجرى لي Lee (١٩٩٣) دراسة استهدفت التعرف على تأثير اللعب في نمو اللغة المبكرة والتعرف على الأشياء لدى الأطفال المعاقين عقلياً - وذلك على عينة مكونة من ٦ أطفال معاقين عقلياً (من فئة القابلين للتعليم)، تتراوح أعمارهم بين ٢-٣ سنوات في بداية الدراسة - حيث تمت ملاحظة سلوك اللعب لدى أفراد العينة فترة عامين، وقد تم قياس الأداء اللغوي من خلال السلوكيات المرتبطة بالأشياء المستبدلة، وبالنتائج المعترتبة عليها، وبالأشياء الموضعية، وباللغة المستخدمة.

وقد أثبتت نتائج الدراسة :

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين اللعب المبكر والأداء اللغوي.

- مدم وجود فروق فى تتابع النمو اللغوى المبكر بين الأطفال المعاقين عقليا والأطفال العاديين.

\* وأجرى وارين وآخرون Warren, et al. (١٩٩٤) دراسة استهدفت التعرف على المتغيرات المرتبطة بإنتاج واستخدام العلاقات اللفظية من خلال التدخل البيئى باستخدام الألعاب الجماعية.

وتكونت العينة من ١١ طفلاً لديهم مستويات معتدلة من ذوى الإعاقة العقلية، متوسط أعمارهم ٤٧ر٧ شهراً - حيث تلقوا جلسات تتراوح بين ٣-٤ جلسات أسبوعياً للتدريب على اللغة البيئية المحيطة وذلك من خلال مواقف اللعب الجماعى.. واستمرت جلسات البرنامج التدريبى لمدة ثلاثة شهور. وأسفرت النتائج عن :

وجود فروق دالة احصائياً فى الأداء اللغوى القبلى والبعدى لدى أطفال العينة تتضح فى زيادة إنتاج واستخدام العلاقات اللفظية والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية.

ومكذا يتضح أن الدراسات العلمية قد أثبتت فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى لدى ذوى الإعاقة العقلية. ومن بين الألعاب التى تناولتها هذه الدراسات : ألعاب المنضدة، واللعب الرمزي، واللعب الجماعى والتعاونى، واللعب البنائى، واللعب الدعائى (التظاهرى)، ولعب الدور والألعاب التمثيلية (الدراما الاجتماعية)، والألعاب اللفوية، والألعاب الحركية، والألعاب الغنائية، والموسيقية، والرقص الايقاعى، والتدريب على مهارات وقت الفراغ. وهى فى معظمها ألعاب جماعية موجهة بإشراف الباحث أو المعالج أو تنفذها الأسرة مع الطفل المعاق عقلياً.

ولقد أظهرت هذه الدراسات فى مجملها فعالية أشكال اللعب المختلفة فى تحسين الأداء اللغوى خاصة ما يتعلق باكتساب الألفاظ الدلالية، النمو اللغوى المبكر، التعبير اللغوى، تحسن المستوى اللغوى، وفهم معانى المفردات والمواقف، وتكوين الجمل، وزيادة الانتاج اللغوى، والتواصل اللفظى، والتفاعل مع المصطلحات اللغوية البيئية.

بالإضافة لذلك : فقد أوضحت بعض هذه الدراسات انعكاس تحسن الأداء اللغوى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على تحسن التوافق الاجتماعى، ونمو المهارات الاجتماعية فى التفاعل الاجتماعى، والعلاقات البينشخصية، وحل المشكلات.

## الفصل الخامس

### برنامج اللعب الجماعي الموجه

- مقدمة .

- الحاجة للبرنامج

- أهمية البرنامج .

- التخطيط العام للبرنامج .





## مقدمة :

ان وجود البرامج التدريبية والتأهيلية جنباً الى جنب مع البرامج التعليمية من الاهمية بمكان فى التربية الخاصة للأطفال نوى الإعاقة العقلية، وهى بمثابة خدمات انمائية علاجية.

ويعتبر اللعب أداة قوية وفعالة فى تغيير وتعديل سلوك الأطفال بصفة عامة، والأطفال المعاقين عقلياً بصفة خاصة - لذلك : تهتم الدراسة الحالية ببناء برنامج للعب الجماعى الموجه بهدف تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً (المجموعة التجريبية للدراسة).

ويعتمد البرنامج على : " أسلوب التعلم الموجه معرفياً " - فمثل هذه البرامج تؤكد عادة على اعداد البيئة وثراء المثيرات المختلفة بها، والتي تحرك دوافع الطفل وتغجر طاقاته وقدراته، وتركز تركيزاً كبيراً على النمو اللغوى ( سعيدة بهادر: ١٩٨٧؛ ٤٩، ٥٢، ٧٠).

## الحاجة للبرنامج :

على نحو ما أوضحت الدراسات السابقة فان الأطفال المعاقين عقلياً يتأخرون فى المستوى اللغوى مقارنة بقرانهم العاديين فى نفس العمر الزمنى حيث أن لديهم كلمات وجملاً محدودة مما يفسر عدم قدرة المعاق عقلياً على التواصل والتعامل مع الآخرين- وهذا بدوره ينعكس على توافقه الشخصى والاجتماعى.

هذا بالإضافة الى أن الكثير من الدراسات قد أكدت على فعالية اللعب فى تحسين الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً - حيث يؤدى اللعب الى النمو اللغوى بصفة عامة، (Casby & ruder, 1983; Lee, 1993, Warren; et al., 1994)، كما أن اللعب قد أسهم فى اكتساب المعاقين عقلياً والمفردات والألفاظ والمعانى الدلالية (Bates & Renzaglia, 1982, Keogh, 1984, Mc Donnell, 1984, Litaka, et al, 1987) بالإضافة لذلك فقد أدى اللعب الى تحسين القدرة على التعبير الشفهي بجمال (Sheridan, 1985; Goodwin, 1988; Rickert & Bloomquist, 1987; Springfield, 1987) كما أسهمت برامج اللعب فى تحسين مهارات التواصل اللفظي (Brodine. 1991).

من هنا يتضح أن من أوليات التربية الخاصة للأطفال المعاقين عقلياً الاهتمام بتحسين الأداء اللغوى حتى يستطيع هؤلاء الأطفال تحقيق التوافق الاجتماعى مع المجتمع الذى يعيشون فيه من ناحية، وحتى يمكن تأهيلهم لتعلم مبادئ القراءة والكتابة من ناحية أخرى.

وليسست الحاجة ماسة الى هذا البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الذين ستجرى عليهم الدراسة الحالية فقط، بل انه مطلوب أيضاً لجميع الأطفال المعاقين عقلياً .

### أهمية البرنامج :

تتبع أهمية البرنامج الحالي من كونه يركز على تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً باستخدام اللعب الموجه - ومن ثم : فان البرنامج بمحتواه يسهم في تحسين المهارات اللغوية المختلفة، وبالتالي يشكل هذا البرنامج نموذجاً عملياً يمكن أن يتدرب عليه الأطفال المتخلفين عقلياً عن طريق المعلمين لتحسين الأداء اللغوي لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية ... حيث أن المهتمين بهذا الميدان من أباء ومعلمين وأخصائيين في حاجة ماسة لكثير من البحوث الميدانية والأعمال العلاجية المبرمجة الخاصة بتربية وتدريب وتأهيل الأطفال المعاقين عقلياً... فعلى الرغم من أن هناك جهوداً كثيرة تبذل لرعاية الأطفال المعاقين عقلياً، لكن هذه الجهود في حاجة الى نتائج البرامج المنبثقة من البحوث الميدانية والدراسات العلمية حتى تكون هادياً لها في تخطيطها لرعاية هذه الفئة من الأطفال .

### التخطيط العام للبرنامج

تشتمل عملية التخطيط العام لبرنامج اللعب الجماعي الموجه على الخطوات التالية :

أولاً : تحديد الفئة التي وضع من أجلها البرنامج .

ثانياً : أهداف البرنامج.

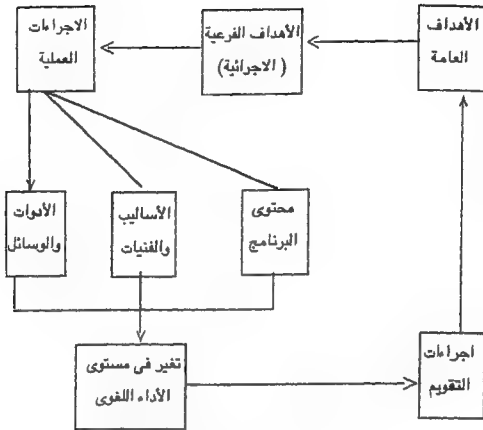
ثالثاً: الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج - وتتضمن :

أ - محتوى البرنامج ( الأنشطة والألعاب )

ب - الأساليب والفنيات المستخدمة.

ج - الأدوات والوسائل.

رابعا : إجراءات تقويم البرنامج .



شكل (١) تتابع خطوات برنامج اللعب الجماعى الموجه

وفيما يلى تتابع هذه الخطوات

### أولاً: الفئة التى أعد البرنامج من أجلها :

يقصد : بالفئة التى أعد البرنامج من أجلها : أطفال المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية وعددهم ١٥ طفلاً وطفلة من معهد التربية الفكرية بالقازيق ، من فئة القابلين للتعليم، تتراوح نسبة ذكاؤهم بين ٥٠-٧٠ بمقياس ستانفورد بينيه للذكاء ( الصورة الرابعة) - وتتراوح أعمارهم الزمنية بين ٩-١١ سنة .

### ثانياً : أهداف البرنامج :

الهدف العام لبرنامج اللعب الجماعى الموجه هو تحسين الأداء اللغوى لدى الأطفال المعاقين عقلياً ( فى المجموعة التجريبية من عينة الدراسة الحالية ) .  
وتحقيقاً لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية مهارات الأداء اللغوى للأطفال المعاقين عقلياً - وهى :

- ١- مهارة التمييز السمعي : أى تمييز الطفل الأصوات المختلفة والمتشابهة .
- ٢- مهارة الذاكرة السمعية : أى مهارة الطفل على استرجاع صور صوتية لأشياء أو كائنات سبق أن تعرف على أصواتها ويميزها عن بعضها البعض.
- ٣- مهارة اكتساب مفردات وتراكيب لغوية : أى اكتساب معانى كلمات وتراكيب جديدة، ومطابقتها بالكلمات والمفردات والتراكيب التى يكتسبها تبعاً.
- ٤- مهارة ادراك المعنى : أى فهم الطفل المدركات التى تعبر عنها الرموز اللغوية.
- ٥- مهارة الفهم : أى ادراك الطفل معنى الأصوات والكلمات والحديث الذى يوجه إليه.
- ٦- مهارة التعبير : أى تعبير الطفل عن مشاعره ورغباته وأفكاره فى شكل رموز لغوية.
- ٧- مهارة التواصل اللفوى : وتشير الى قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين باستخدام الرموز اللفوية المنطوقة - وتشمل مهارات : الاستماع، ثم الفهم، ثم التعبير ، ثم الاستماع مرة أخرى.
- ٨- مهارة تصنيف الأشياء والكائنات : أى عمل مجموعات من أشياء متشابهة أو كائنات وفقاً لمعيار التشابه فى السمات المحسوسة.
- ٩- مهارة التمييز البصرى : ويقصد بها تمييز الطفل أوجه التشابه أو الاختلاف بين الأشياء والكائنات، وتمييز أوجه التشابه أو الاختلاف بين الصور والرسوم، وتمييز العلامات والاشارات.
- ١٠- مهارة الذاكرة البصرية : ويقصد بها تذكر الطفل الصور البصرية والأشكال الخاصة بالأشياء والكائنات والموضوعات مع اكمال الناقص منها ( عواطف ابراهيم : ١٩٩٣ ، ٦٧-٦٨).

### ثالثاً : الاجراءات العملية لتنفيذ البرنامج :

وتتضمن هذه الاجراءات ما يلى :

- أ - محتوى البرنامج
- ب - الأساليب والفنيات.
- ج - الأدوات والوسائل المستخدمة.

وفيما يلي عرض هذه الاجراءات بالتفصيل:

#### أ - محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى برنامج اللعب الجماعى الموجه الحالى فى ضوء مجموعة من الاعتبارات - هى :

- ١- الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة .
  - ٢- الاطلاع على مجموعة من برامج اللعب والانشطة المستخدمة لتنمية الاداء اللغوى.
  - ٣- وضع المحتوى المبدئى للبرنامج .
  - ٤- العرض على المحكمين .
  - ٥- الدراسة الاستطلاعية للبرنامج .
  - ١- الاطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة :
- وقد تم عرض ومناقشة ذلك فى الفصلين الثانى والثالث .
- ٢- الاطلاع على برامج تنمية الاداء اللغوى - ومنها :

أ - برنامج كرسيتين مايلز C. Miles (١٩٨٨) لتنمية اللغة والتواصل والكلام للطفل ذى القدرات المحدودة.. حيث تضمن

- فيما يتعلق بتعليم مهارات التواصل : التركيز على تدريب الطفل على تعلم كيف يطلب، كيف يعترض أو يرفض، التحية، إلقاء الأسئلة والاجابة عنها .

- التفاعل مع الآخرين .  
- الفهم والصور العقلية .  
- تعليم التقليد .  
- البدء فى استخدام الكلمات وفهمها .

- استخدام أنواع مختلفة من الكلمات .  
- دفع الطفل للكلام من خلال أنشطة ونماذج للمحادثة .  
- تدريب الطفل على الانتباه ، الانصات، تدريبات النطق .  
- التدريب على استخدام الجمل والكلمات الوصفية  
- استخدام لغة الرمز والاشارة والصور

ب - برنامج كرسيتين مايلز C. Miles (١٩٩٢ ٣٤-٤٩) الخاص بالطفل المعاق عقلياً وأسلوب التعامل معه - أوضحت فى القسم الخاص بتحسين الاداء اللغوى للطفل المعاق عقلياً أن ذلك يتطلب التركيز على

### المهارات التالية :

- التقليد : أن يردد المعلم أى صوت يخرج به الطفل بنفس الطريقة، ويطلب من الطفل بدوره أن يقلد المعلم ويثنى عليه ويكافأ على قيامه بذلك - وصولاً الى تمييز الأصوات.
- التدريب على فهم المفردات واستخدامها من خلال تكرارها حتى تصبح مفردات فاعلة بعد أن كانت مفردات سلبية يستخدمها الآخرون فقط.
- تسمية الأشياء للطفل وتدريبه على التمييز بين سائر الأشياء.
- التحفيز على استعمال اللغة : بتشجيع الطفل على إعادة الكلمة.
- تطوير لغة الطفل وممارستها : فبعد أن يستوعب الطفل فكرة تسمية الأشياء يتابع المعلم تعليمه بعض كلمات الأفعال. ( يأتى - يذهب - يقف - يجلس - يرفس - يرمى... الخ). وهنا : يمكن أن يضع كلمتين فى جملة ( راحت الكرة - كل الطعام - الطفل يبكى)... ويمكن اعداد ألعاب يقوم فيها الطفل بأمر مختلف يصفها الطفل ويقلدها، ثم تدريب الطفل على عمل طباق الكلمات ( التضاد ) - مثل : أعلى/ أسفل، دخول/ خروج، أمام/ خلف.
- الممارسة والتجريب : أن تتاح للأطفال الفرصة للتحدث والاستماع اليهم وهم يتحدثون.. ويترك لهم فرصة اللعب بالدمى.
- تدريب الطفل على التواصل ولو بالإشارة...
- ج- برنامج ليلي كرم الدين (١٩٩٥) للتنمية اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية- فقد تضمن أنشطة مختلفة لتنمية المهارات اللغوية على النحو التالى :
- بالنسبة لمهارة الاستماع : استخدمت عدة ألعاب منها : لعبة الهمس، لعبة من أنا، لعبة ماذا أفعل، رواية القصة، ألعاب منتسورى الصوتية.
- وبالنسبة لتنمية مهارة التعبير والتحدث : استخدمت : الأغاني والأناشيد، التمثيل، التعبير الحر، رواية قصة مصورة متتالية، اللعب الإيهامى والتخيل.
- وبالنسبة لأنشطة تنمية مهارات التواصل اللغوى : استخدمت لعبة التليفون، لعب الداعى الحر أو الطلاقة، استخدام الكلمات ذات المعنى الواحد أو المضاد، استخدام صيغة الجمع.
- أما الأنشطة التى تساعد على اكساب المدلولات اللفظية ( المفاهيم ) :

فقد استخدمت الأضداد ( التضاد بين الكلمات)، العلاقات المكانية، والعلاقات الزمانية ، والألوان والأشكال والأحجام، والمطابقة، والترتيب، والتصنيف ، والعدد .

– كما استخدمت أنشطة لتهيئة الطفل للقراءة والإعداد للكتابة من خلال : البطاقات المصورة والربط بينها وبين بطاقات الكلمات المناسبة، توصيل الكلمات بالصور ، تعرف الطفل على اسمه وكتابته، التدريب على قراءة الصور المتضمنة في القصص، اكمال الصور الناقصة، ايسال النقط وتتبع الحروف... الخ .

د – برنامج مواهب ابراهيم عباد، نعمة مصطفى (١٩٩٥) فقد ركز في تنمية اللغة والاتصال على : زيادة الحصيلة اللغوية، وتنمية ادراك الطفل بالبيئة المحيطة وذلك باستخدام شرايط كاسيت، كروت توضيحية، صور وملصقات، أغاني وأناشيد لتلطق أسماء أشياء من البيئة المحيطة ، والتمييز بين أصوات بعض الحيوانات، اصدار أصوات تدريبية، تقليد أصوات الكلمات التي يسمعها الطفل، استجابة الطفل لاسمه، أداء تدريبات لغوية، تكوين جمل من ثلاث أو أربع كلمات.

هـ – أما لويس كامل مليكة (١٩٩٨ – ج : ٤٣-٤٧) فقد عرض نموذجاً للتدريب على فنيات تعليم اللغة للمعاقين عقلياً فيما يتعلق بمهارتي الفهم والتعبير على النحو التالي :

– بالنسبة لاكتساب الطفل مهارة الفهم – أشار الى أن ذلك يتطلب : تدريبه على الاستجابة للتعليمات : أي انتباه الطفل لما يقال له، ويستعان في ذلك مفاهيم الحث، والازالة التدريجية ، والتدعيم – بحيث يسير التسلسل على النحو التالي :

\* اعطاء التعليمات : اطلب من الطفل عمل شيء – مثل : ( اجلس على الكرسي... أعطنى الكرة... تعالى معى...) .

\* حث الطفل على القيام بالعمل.

\* تدعيم الطفل : بعد ذلك نقلل من الحث الى الحد الأدنى المطلوب لقيامه بالعمل كاملاً، ثم القاءه كلية بعد ذلك .

– بالنسبة لفهم الكلمات : نبدأ بتعليم الطفل معاني وأسماء الأشياء ( كرة، كوب... الخ)، وكيف تبدو الأشياء ( حمراء ، كبيرة، ساخنة... الخ )، وأين توجد الأشياء ( فوق ، تحت، أمام، خلف، بجانب... الخ)، وعلى

المدرّب أن يكرّر التمرين فيغيّر الأشياء أو يغيّر أوضاعها، ويدعم أداء الطفل في كل مرة، مع مراعاة عدم أصابة الطفل بالمملّ قدر الامكان.

- أما عند تعليم الكلام... فقد ذهب لويس كامل مليكه الى أن هناك طريقتان يمكن البدء بهما لتعليم الطفل المعاق عقلياً الكلام هما :

التشكيل، والتقليد ( وسوف نفصل الحديث فيهما في الحديث عن فنيات البرنامج ) .

### ٣- المحتوى المبدئي والأسس التي يبنى عليها:

في ضوء ما سبق قامت الباحثة باعداد محتوى البرنامج في صورته المبدئية وقد تضمن ٣٠ لعبة ( ثلاث ألعاب لكل مهارة من المهارات اللغوية التي سبق تحديدها في أهداف البرنامج) .. تشتمل على أنشطة لغوية، ألعاب تمثيلية (درامية)، أغاني وأناشيد. وكلها ألعاب جماعية يشترك فيها جميع أفراد العينة ( المجموعة التجريبية) معاً بتوجيه من الباحثة..

وقد روعي في جميع الأنشطة أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس حتى تتحقق فاعليتها في تحسين الأداء اللغوي - وهي :

١- أن تركز جميع أنشطة اللعب على المهارات اللغوية ( استماع ، فهم، تعبير لغوي...الخ) وتسعى الى تحسين الأداء اللغوي أو إحدى مهاراته.

٢- أن تعتمد أنشطة اللعب على أكبر قدر ممكن من الصور والأصوات حتى تكون محسوسة للطفل المتخلف عقلياً لضمان أكبر قدر ممكن من الإيجابية من جانبه .

٣- أن تكون الكلمات والمفردات والمفاهيم محددة في كل نشاط أو لعبة حتى لا يرتبك الطفل، وعدم استخدام كلمات بمعنيين مختلفين في لعبة واحدة أو نشاط واحد.. ولذا: " ففي المراحل الأولى يتم ربط المثير باستجابة واحدة... وإذا وجدت كلمة معينة تستعمل للدلالة على معنيين فمن الأفضل استعمالها في المعنى الأول حتى يتمكن الطفل من تعلمها ثم يتم تعلمها في المعنى الثاني في مناسبات ومواقف أخرى ( نادر الزبيد: ١٩٩٢، ٧٩-٨٠).

٤- أن تسمح أنشطة اللعب للأطفال بالحديث والتفاعل الجماعي في التعبير عن الذات أثناء اللعب وأن يشارك الطفل في كل نشاط أو لعبة بمجهود خاص للتعبير أو التعليق اللفظي لزيادة مفرداته وزيادة فهمه للمواقف ومساعدته على تذكره والتعرف على الأشياء وتكوين المفاهيم لديه (فاروق



صادق: ١٩٧٨، ٣٢٥).

٥- أن تناسب أنشطة اللعب مستوى فهم ومدركات الأطفال المعاقين عقلياً حتى لاتتحدى قدراته وتشعره بالفشل.

٦- أن يزود الطفل بالتغذية الرجعية الفورية immediately feedback بشأن صحة أو خطأ الألفاظ أو الاجابات التى تقدم وذلك لتشجيعه على الاستمرار فى اللعب (نادر الزيود: ١٩٩٢، ٧٨).

٧- أن ترتبط أنشطة اللعب بقدر معقول - بالخبرات المباشرة للطفل، وأن ترتبط الكلمات والمفاهيم الجديدة بحاجات الطفل ورغباته الفردية وتتلاءم مع الأحداث اليومية وترتبط بعلاقاته مع أفراد الأسرة والمجتمع ( سليمان الريحاني: ١٩٨٢، ٢٠٨).

٨- أن تتدرج أنشطة اللعب من السهل الى الصعب حتى يتمكن الطفل من استيعابها لكى توفر له فرصاً للنجاح ما أمكن ، وأن تقدم الخبرة اللغوية على أجزاء بالترتيب ولانتقل من جزء إلى جزء آخر الا بعد التأكد من نجاح التعلم فى الجزء الأخير (فاروق صادق: ١٩٧٨، ٣٢٧).

٩- أن يعتمد تنفيذ كل نشاط من أنشطة اللعب على التكرار للمفردات والمفاهيم الجديدة مع ربطها بما سبقها من مفردات ومفاهيم وذلك لتنمية القدرة على التذكر اللفظى عند الطفل المعاق عقلياً.. وفى حالة التكرار - لأنشطة اللعب - يتم توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية بدلاً من تكثيفها فى وقت قصير.. وعند استخدام مفهوم جديد نعود اليه مرات ومرات وفى مناسبات مختلفة وأوقات متعددة وضمن مواقف جديدة وذلك لنقل أثر التعلم للمواقف الجديدة ( نادر الزيود: ١٩٩٥، ٧٩).

جدول (١) المحتوى الإجمالي لأنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه

| ٣  | المهارة               | المهارة   |
|----|-----------------------|---|
| ١  | مهارة التمييز السمعي  | ١- التعرف على الأصوات.<br>٢- التعرف على صاحب القناع .<br>٣- لعبة الهمس  |
| ٢  | مهارة الذاكرة السمعية | ١- أغنية مصر بلادي<br>٢- أغنية الطائر الصغير<br>٣- أغنية الأعداد  |
| ٣  | مهارة اكتساب مفردات   | ١- ألعاب التذكير والتثنيث ، والمفرد والجمع<br>٢- لعبة تحويل الجمل<br>٣- لعبة أدوات المهنيين ( مَنْ يستعملنى ) |
| ٤  | مهارة ادراك المعنى    | ١- لعبة من الأصانع<br>٢- لعبة وصف الملابس<br>٣- لعبة أنا مين  |
| ٥  | مهارة الفهم           | ١- محادثة تليفونية<br>٢- فهم المواقف من الصور<br>٣- لعبة التعرف على الصور من أوصافها                          |
| ٦  | مهارة التعبير         | ١- لعبة الأنشطة اليومية<br>٢- لعبة خذ من الصندوق وتحدث<br>٣- لعبة عيد الميلاد                                 |
| ٧  | مهارة التواصل اللفوى  | ١- لعبة التليفون<br>٢- لعبة المطعم<br>٣- لعبة الضيوف فى المنزل  |
| ٨  | مهارة التصنيف         | ١- لعبة الفرز<br>٢- لعبة تصنيف الطيور والحيوانات<br>٣- لعبة السلاطه   |
| ٩  | مهارة التمييز البصرى  | ١- لعبة المطابقة<br>٢- لعبة التضاد ( الأضداد )<br>٣- لعبة الاشكال والتصميمات                                  |
| ١٠ | مهارة الذاكرة البصرية | ١- لعبة افتركنى<br>٢- لعبة اكمال الصور الناقصة<br>٣- لعبة الأشياء التى تتشى مع بعضها                          |

#### ٤- العرض على المحكمين :

- بعد أن تم تصميم محتوى برنامج اللعب الجماعي في صورته النهائية تم عرضه على عشرة من أساتذة الصحة النفسية لأخذ آرائهم حول
- خطوات البرنامج التي تم تحديدها
  - مدى مناسبة كل لعبة من الألعاب للطفل المتخلف عقلياً
  - مدى مناسبة إجراءات كل لعبة لأهدافها
- وقد تمت مراجعة الألعاب والأنشطة تبعاً لآراء المحكمين .

#### ٥- الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية لبرنامج اللعب المستخدم في الدراسة الحالية على عدد (٣) أطفال من المعاقين عقلياً في عمر ٩-١٢ سنة بمستوى ذكاء (٥٠-٧٠) من معهد التربية الفكرية... وفي ضوءها تم التعرف على

١ - تحديد الطريقة المستخدمة لتنفيذ إجراءات كل لعبة، والأنوات اللازمة لكل منها - وقد وجدت الباحثة ضرورة مراعاة اتباع الألفاظ البسيطة (والعامية أحياناً) في الحديث مع الأطفال المعاقين عقلياً ( في جماعة اللعب) خاصة أن معظم هؤلاء الأطفال من مستوى ثقافى اجتماعى منخفض.

ب - المدة المناسبة لكل لعبة : حيث وجدت الباحثة أن كل لعبة من الألعاب تستغرق فترة تتراوح بين ٤٥-٦٠ دقيقة حتى يتمكن الأطفال من إتقانها، وضمان استيعاب المفردات والمفاهيم المستخدمة ، وحتى يمكن تكرار إجراءات اللعبة عدة مرات خلال الفترة المحددة .

ج - تحديد الفنيات المستخدمة وجدت الباحثة أن فنيات العلاج السلوكى لها قيمتها في تحسين الأداء اللغوى - ومنها : التدعيم ( التعزيز)، النمذجة والتقليد، والتشكيل ، والحث وذلك وضعتها في اعتبارها كفنيات أساسية عند تنفيذ البرنامج

#### ب - الأساليب والفنيات :

يعتبر مجال تحسين الأداء اللغوى من المجالات التى تستخدم فيها طرق وفنيات العلاج السلوكى بشكل أساسى وفعال - وأهم الفنيات التى اعتمدت عليها الباحثة فى برنامج الدراسة الحالية

## ١-التدعيم :

يعنى التدعيم reinforcement تقوية السلوك - أى أنه شئ ينتج عنه معنى - فهو يزيد من امكانية وقوع السلوك مستقبلاً ( لويس كامل مليكة : ١٩٨٨ - ج ، ٩) .. ويرى واطسون (١٩٨٨) أن التدعيم يجعل السلوك خاضعاً لتحكم المنبهات الملانسة - من ثم يتوقف نجاح أو فشل أى برنامج تدريبي أنمائى على قوة وفعالية التدعيمات المستخدمة ( ل. س. واطسون : ١٩٨٨ ، ٨١).

وتقسم التدعيمات الى أربعة أنواع :

١- المدعمات الأولية : وهى الأشياء الضرورية للحياة : كالطعام ، والشراب ، والحلوى ، والراحة... الخ .

٢- المدعمات الثانوية : وهى أشياء لاكتسب قيمتها فى حد ذاتها ، بل فيما تمكن الطفل من الحصول على ما قد يرغب فيه - ومنها : النقود ، الماركات والنجوم ، أو مشاهدة برنامج محبب... الخ . ( وهذا النوع من المدعمات قد لايسهل استخدامه مع المعاقين عقلياً).

٣- المدعمات الاجتماعية : ومنها المدح ، والابتسامات ، والقبلات ، واحتضان الطفل ، وكل ما يشير الى الاهتمام بالطفل.

٤- مدعمات مثيرة للانتباه Stimulating ومنها : اللعب والعرائس ، والأنشطة ، والموسيقى ، الألوان المبهجة... وغيرها من المثيرات الحسية . السمعية والبصرية واللمسية ( لويس كامل مليكة : ١٩٩٨ - ج ، ١٠-١١).

وفى معرض تطبيقات التدعيم فى تعديل سلوك المعاقين عقلياً - يشير محروس الشناوى ، محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨: ٣٢٧-٣٣٧) الى أن أنواع التدعيم الايجابى تشمل استخدام الأطعمة ، والحلوى ، والتغذية الرجعية ، والاستحسان الاجتماعى ، واستخدام السلوكيات الأكثر احتمالية ( الأنشطة التى تلقى اقبالاً أكثر من غيرها من الأنشطة)، أما أنواع التدعيم السلبي : فتشتمل على استبعاد حادث منفرد بعد استجابة ما مما يترتب عليه زيادة احتمالية وقوع هذه الاستجابة ( وان كان هذا الأسلوب لايسخدم كثيراً فى برامج تعديل سلوك المعاقين عقلياً).

ويشير نادر الزويد (١٩٩٥: ٨٢-٨٣) الى عدة قواعد لاستخدام التدعيم مع الأطفال المعاق عقلياً- هى :

١- أن يأتى التدعيم فوراً بعد حدوث الاستجابة أو السلوك المراد تعليمه للطفل المعاق عقلياً ، وذلك مثل : نطق كلمة معينة - فإذا نطقها صحيحة

فيتم التدعيم مباشرة ، وذلك حتى يتمكن الطفل من الربط بين الاستجابة الصحيحة والتدعيم - وحتى لا يتعزز سلوكا آخر يمكن أن يحدث بعد السلوك الأول.

٢- يجب أن نحدد السلوك المراد تعليمه للطفل المعاق عقلياً، وذلك حتى يعرف السلوك أو المهارة التي تريد تدعيمها، وحتى يفهم الأطفال الآخرون أن المدح والثناء أو التدعيم المادي الذي أخذه الطفل مرتبط بسلوك معين.

٣- يتم التدعيم في الوقت الذي يظهر فيه السلوك .

٤- يتم التدعيم وفق جدول :

- أما تدعيم مستمر : أي تدعيم الاستجابة الصحيحة كلما ظهرت .
- أو تدعيم دوري ( متقطع ) على فترات .

ومن المفضل مع الأطفال المعاقين عقلياً استخدام التدعيم المستمر في البداية حتى يتم تعلم الاستجابة المرغوبة، وحتى نثبتها في المستقبل نستخدم التدعيم المتقطع .

هذا - ولقد ركزت الباحثة على استخدام هذه الفنية في تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ضمانا لاستجابة الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية لتحسين الأداء اللغوي لديهم ( وذلك باستخدام الحلوى، واللعب ، والهدايا ، بالإضافة إلى الإبتسامات وكلمات الاستعسان)

## ٢- النمذجة والتقليد :

تعتبر النمذجة Modeling إحدى الفنيات المستخدمة في تعديل سلوك المعاقين عقلياً بصفة عامة، ولها قيمتها في تحسين الأداء اللغوي بصفة خاصة. ويرتبط بمصطلح النمذجة مصطلحان آخران هما :

- التقليد imitation

- والتعلم بالملاحظة learning by observation

ويستخدم مصطلح النمذجة ليشير الى سلوك الفرد الذي نلاحظه أي الذي يعمل كنموذج، أما التقليد فانه مصطلح للدلالة على سلوك المتعلم الذي يلاحظ سلوكاً معيناً ويقوم بتقليده وهو يعكس الأداء... في حين يطلق مصطلح التعلم بالملاحظة للدلالة على التعلم الذي يحدث من ملاحظة الآخرين. وقد يكون الأداء في هذه الحالة لاحقاً ولايشتمل على التقليد الفوري (محروس الشاسري، محمد السيد عبد الرحمن ١٩٩٨، ١٥٥).

ويشير لويس كامل مليكه (١٩٩٨- ج ٢١-٢٢، ٤٣-٤٧) الى أن المدرب يجب أن يقوم بنمجة الفعل المطلوب من الطفل المعاق عقليا تقليده، ثم يحث الطفل على القيام به، ويدعّمه لاستجابته المستحثة، وبالتدريج حين يكون أكثر استعداداً للقيام بالفعل النمذج، فأننا نقلل من الحث الى أن يقلد الطفل تماماً النمذج دون حث... وبعد رصد خط الأساس نبدأ بتعليمه كيف يقلد الحركات أو الكلمات البسيطة ( لأنها أسهل في تقليدها)، ويكرر الأداء حتى يستوثق المدرب من أن الطفل استطاع القيام بالأداء المطلوب، ثم بعد ذلك ينتقل الى نمجة سلوك أكثر تعقيداً... وهكذا.. فعند تدريب الطفل على نطق الحروف أو تقليد الصوت يقلد الطفل حركات الفم مع النطق وخروج الاصوات.. وحين يقلد صوتاً نعلمه صوتاً آخر، ثم نعلمه الجمع بين الاصوات في كلمة مثل: ما... ما... وعادة ما نبدأ بالكلمات المكونة من مقطعين أو أكثر لتكون كلمة، وعندما يجد الطفل الكلمات مفيدة له ويستخدمها تلقائياً للإشارة الى ما يريده - فإنه يكون قد تكونت لديه بدايات الكلام.

ولقد استخدمت الباحثة النمجة في جميع ألعاب وأنشطة البرنامج خاصة في نطق الكلمات ومنها على سبيل المثال ( لعبة التعرف على الأصوات، الأغاني والأناشيد، ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع، وأدوات المهنيين... الخ)، فكانت تنطق بالكلمات قبل أن ينطق بها الطفل، وتكرر النطق مع الطفل حتى يتقن النطق بالمفردات.

### ٣- التشكيل :

يرى لويس كامل مليكه (١٩٩٠، ٧٨) أن التشكيل Shaping أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى.. ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون العميل عندها، ثم يتدرج في خطوة صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة.

ويذكر واطسون (١٩٨٨: ٥٢-٥٩) أن تشكيل السلوك يعني تشكيل السلوك البسيط في سلوك أكثر تعقيداً - ويتكون من

أ - التقريب المتتابع - يستخدم لتعليم وحدة مفردة من السلوك، وهو يعني تدعيم السلوك الذي يجعل الطفل يقترب أكثر فأكثر من السلوك المطلوب بطريقة خطوة خطوة

- ب - عملية التسلسل : وتستخدم لوصول عدة وحدات من السلوك معاً  
وتتركز أهمية عملية التسلسل في :
- أنها تسمح للطفل بتعلم المتتابع السلوكي المركب .
- أنها اقتصادية جداً فيما يتعلق بالتدعيم.. فالطفل لا يعطى غير تدعيم رئيسي واحد بعد إنتهاء المتتابع السلوكي .
- ويستخدم التشكيل أو التقريب المتتابع في برامج اللغة المقدمة للأطفال المعاقين عقلياً - وذلك على النحو التالي :
- ١- نبدأ بتدعيم الأصوات التي ينطقها الطفل- وبخاصة تلك التي تقترب من أصوات الكلام، وبعد ذلك تدعم فقط الأصوات التي تكون أقرب الى الكلام، وبعد هذا تدعم فقط الكلمات التي نريده أن يتعلم نطقها ( لويس كامل مليكة. ١٩٩٨، ٤٣).
- ٢- أن تتم عملية التعلم والتدريب اللغوي على أساس منظم وتتابعي بحيث تقدم للطفل والمهام الأساسية قبل المهام الصعبة، ويتم التعلم على أساس التقدم خطوة خطوة.
- ٣- يجب أن نحدد المستوى الأفضل الذي يجب أن يعمل فيه الطفل المعاق فإذا كانت المهام اللغوية سهلة جداً فإن الطفل لن يشعر بالتحدي مما يمنعه من استخدام أقصى درجة من الجدة والقدرة ، أما إذا كانت صعبة فإنها ستواجهه بالفشل وتقلل من رغبته في التعلم ( نادر الزبيد. ١٩٩٥، ٩٢).
- هذا - ولقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة في عدد من الأنشطة منها ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع، ولعبة تحويل الجمل، ولعبة أدوات المهنيين، ولعبة أنا مين، والمحادثة التليفونية ...الخ - حيث استخدم مع التدعيم خطواته لاستجابات أفراد العينة.
- ٤- الحث :
- وهو يعنى مساعدة الطفل على القيام بفعل وتوجيهه خلال ذلك ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزماً على محاولة الفعل بنفسه.. وهناك ثلاثة أنواع من الحث
- أ- الحث الفيزيقي Physical Prompts : وفيه يرشد الطفل باستخدام الأيدي لتحريك أطرافه أو للقيام بالفعل الذي نريد منه أن يقوم به أو يتعلم
- ب - الحث من خلال الإيماءة Prompting by gesture : اذ يمكن أن

تساعد الايماءات الطفل على فهم ما نريد منه عمله.. وغالباً ما تستخدم الايماءات مع الكلمات لتوضيح المعاني.. ولكن يجب الحذر من استخدام ايماءات كثيرة قبل أن نتأكد أن الطفل يفهم الايماءات.

ج - الحث اللفظي Verbal Prompts أى نذكر للطفل ما نريده أن يفعله بالكلمات (لويس كامل مليكة : ١٩٩٨ - ج ، ٢٠).

ويستخدم الحث فى تحسين الأداء اللفظي - فمثلاً بدلاً من " قل صباح الخير"، تصبح " قل صباح الخير..." ، ثم قل " صباح... " ، ثم قل " صب..." ، وكذلك يخفف ارتفاع الصوت حتى يكاد يصبح همساً.. ويرجع الكثير من الفشل الى أخطاء توقيت وقف الحدث أو الاسراع به أو امتداده لأكثر من المطلوب . ولقد استخدمت الباحثة هذه التقنية فى برنامج اللعب الجماعى الموجه، لتمسين الاداء اللفوى للأطفال المتخلفين عقلياً فى كثير من الأنشطة

#### ج - الأدوات والوسائل المستخدمة :

استخدم فى البرنامج أدوات متعددة - منها :

- ١- جهاز تسجيل وشرائط مسجلة.
  - ٢- أدوات حقيقية : اقلام ، مساطر ، فرش أسنان، مشابك، صناديق، أكواب، أطباق وأوعية مطبخ، برطمانات.
  - ٣- صور ورسوم وبطاقات ولوحات للأشياء والحيوانات ، والطيور.
  - ٤- لعب أطفال : أقنعة، أدوات منزلية وأدوات الحرفيين ( لعب).
  - ٥- مواد مختلفة الأنواع ( حقيقية) : فول ، فاصوليا، بازلاء، خضروات: طماطم، جزر، فلفل، بسله، بطاطس... الخ.
- وتستخدم هذه الأدوات حسب كل لعبة.

#### رابعاً : اجراءات تقويم البرنامج :

يتم تقويم فعالية البرنامج بمدى تأثيره فى مستوى الاداء اللفوى للأطفال المتخلفين عقلياً (المجموعة التجريبية) من خلال القياس القبلى / البعدى ، والمقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة باستخدام بطارية القدرات النفسية اللفوية اعداد هدى براده، فاروق صادق (١٩٧٨) .. كما سيتم تقويم مدى استمرار فعالية البرنامج بمتابعة مستوى الاداء اللفوى وقياسه بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج وتوقف اجراماته.



## الفصل السادس

### أنماط الألعاب

#### المستخدمة في تنمية الأداء اللغوي

- أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعي.
- ثانياً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية .
- ثالثاً : ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات.
- رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة ادراك المعنى .
- خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم .
- سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير.
- سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللغوي .
- ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف.
- تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصري .
- عاشرًا : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية .



يعرض هذا الفصل أنماط الألعاب الجماعية الموجهة المستخدمة في تنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا في الدراسة الحالية ، واضعين في الاعتبار المهارات اللغوية التي يهدف البرنامج لتنميتها .

### **أولا : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعي**

#### **١- لعبة التعرف على الأصوات .**

##### **الأدوات :**

جهاز تسجيل - أصوات مسجلة من الحياة اليومية (سيارة ، جرس ، تليفون ، طائرة...) - حيوانات (قطعة ، كلب ، خروف ، حمار...) - طيور ( ديك ، عصفور ، بط ، ديك رومي...) الخ .

وصور للموضوعات التي يصدر عنها الصوت ( في بطاقات )

##### **الاجراءات**

- توزيع مجموعة الصور الخاصة بكل صنف على الأطفال .
- يتم عرض الشريط المسجل لكل صوت على حده .. وتذكر الباحثة اسم صاحب الصوت ، وتطلب من الأطفال أن يذكروا اسمه مع رفع صورته .
- يشغل الشريط المسجل مرة أخرى ، ويطلب من كل طفل على حدة ذكر اسم صاحب الصوت مع تقديم صورة له عند سماع الصوت .
- تقوم الباحثة بتعزيز الأداء .. وإذا فشل الطفل تطلب من طفل آخر ، ثم تعود للطفل السابق مرة أخرى ليذكر اسم صاحب الصوت .
- تطلب الباحثة من الطفل تقليد الصوت الذي سمعه بعد ذكر اسمه .
- تكرر اللعبة حتى يتقن الأطفال التعرف على الأصوات وتمييزها والنطق بأسمائها .

#### **٢- لعبة التعرف على صاحب القناع**

##### **الأدوات :**

أقنعة مختلفة : أرنب ، أسد ، حمار ، ثعلب ، خروف ، قط ، كلب (وبعد الأطفال) .. وقد يتم اعدادها بالورق المقوى والألوان المتاحة مع عمل فتحات العيون والأنف ، أما الفم فيرسم .

### الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بأصوات الحيوانات التي سيقلدونها .
- يقف الأطفال المتسابقون في شكل دائرة ووجوههم للخارج .
- يقف أحد الأطفال في منتصف الدائرة .
- توزع الباحثة الأقنعة على الأطفال ويلبسونها ثم يستديرون الى الداخل..
- يبدأ كل طفل يقلد الحيوان الذي يلبس قناعه ، ثم يلتفت الجميع نحو الداخل حتى يراهم زميلهم الواقف في منتصف الدائرة.
- يبدأ الأطفال طفلاً طفلاً ويقول اسم الحيوان الذي يلبس قناعه ويقلد صوته .
- أنا القط نو نو نو
- ويقول الثاني : أنا الكلب هو هو هو
- ويقول الثالث : أنا فيل كبير وأبو زلومه ... ويقول رابع : أنا أسد قوى آ آ آ وهكذا.
- وعلى الطفل الواقف في منتصف الدائرة أن يتعرف على اسم الطفل .. فإذا نجح يصفق الجميع له، ويدخل الى منتصف الدائرة الطفل الذي تم التعرف عليه .

### ٣- لعبة الهمس :

#### الاجراءات

- يجلس الأطفال والباحثة في شكل دائرة .
- تبدأ الباحثة بهمس كلمة في اذن الطفل الجالس بجوارها - وتطلب منه أن يهمس بها لزميله الذي بجواره .. وهكذا وتستمر اللعبة الى أن يهمس الطفل الأخير للباحثة بنفس الكلمة ..
- (يمكن الهمس بجملعة صغيرة تزداد طولاً حسب قدرة الأطفال) .
- يطلب من الطفل الأول أن يذكر للمجموعة بصوت مرتفع الكلمة التي همست له ... وهكذا ويعزز أداء الأطفال .

### ثانياً: ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية

#### ١- أغنية مصر بلادي :

##### الأدوات :

أعلام لجمهورية مصر العربية

## الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية بعد أن تعطى علماً لكل طفل

مصر بلادى أنا أهواها

مصر بعينى ما أحلاها

مصر بقلبي ما أغلاها

مصر بلادى أنا أفديها

عاشت مصر عاشت مصر

- فى نهاية النشيد يرفع الأطفال الأعلام التى فى أيديهم

- تكرر الباحثة كلمات النشيد كثيراً حتى يعرفه ويحفظه الأطفال

- يبدأ الغناء الجماعى مع وضع اليد على العين ، ثم القلب . الخ ، وفى كل مرة يرفع الأطفال العلم فى نهاية الأغنية .

- تعيد الباحثة النشيد مرة أخرى مع تغيير بعض الكلمات، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التى تغيرت فى النشيد (الأغنية) .. فإذا لم يعرفوا تعيد لهم الأغنية أكثر وأكثر ليعرفوا ما تغير

- تسأل الباحثة الأطفال

\* ما اسم بلدك ؟ مصر

\* هل تحب بلدك ؟

\* ما لون علم مصر ؟ ( يعزز الأطفال )

## ٢- أغنية الطائر الصغير :

### الآدوات :

صورة عصفور فى العش وأمه العصفورة تطعمه فى فمه

## الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية

الطائر الصغير مسكنه فى العش

وأمه تطير تأتي له بالقش

تخاله الطيور اذا بدا فى الفرش

كانه أمير يجلس فوق العرش

- تكرر الباحثة كلمات النشيد ( الأغنية) كثيراً حتى يعرفه الأطفال .
- يبدأ الغناء الجماعي ، وفي نهاية الأغنية يرفرف الأطفال بالذراعين كالطائر ..
- بعد أن يتقن الأطفال حفظ كلمات الأغنية تعيد الباحثة الأغنية مرة أخرى مع تغيير بعض الكلمات ، وتطلب من الأطفال معرفة الكلمات التي تغيرت في الأغنية (ويثاب أو يعزز الطفل الذي يتعرف على التغيير). إذا لم يتعرف الأطفال على التغيير في كلمات الأغنية تكرر أكثر وأكثر ليتعرفوا على التغيير في الكلمات.
- تقوم الباحثة بسؤال الأطفال :

\* أين يعيش الطائر الصغير ؟

\* بماذا تأتى له الأم .

\* كيف تتخيل الطيور الطائر الصغير ؟

- ويمزز أداء الطفل الذي يجب .

### ٣- أغنية الأعداد

الأدوات :

أرقام على بطاقات

### الاجراءات

- تبدأ الباحثة بانشاد كلمات الأغنية :

|                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| واحد هوريسى        | اثنين ماما ويايما |
| ثلاثة هما اخواتى   | أربعة هما اصحابى  |
| خمسة اصابع يدي     | سنة أصحى من نومى  |
| سبعة أروح مدرستى   | ثمانية أدخل فصلى  |
| تسعة الحصاة الأولى | عشرة أطلع فسحة    |

- تكرر الباحثة النشيد ، ويردد الأطفال وراءها مرات ومرات .
- تعيد الباحثة كلمات الأغنية مع تغيير بعضها ، وتطلب من الأطفال التعرف على الكلمات التي تغيرت.

- تسأل الباحثة - الأطفال عدة أسئلة

\* مَن اثنين ؟

\* مَن الواحد ؟

\* مَن الأربعة ؟

\* مَن الثلاثة ؟

- \* كم أصابع اليد ؟
  - \* متى تصحو من النوم ؟
  - \* متى تذهب الى المدرسة ؟
  - \* متى تدخل الفصل ؟
  - \* متى تبدأ الحصّة الأولى ؟
  - \* متى تطلع الفسحة ؟
- يثاب الأطفال على الاجابات .
- وتكرر الاغنية والاستئلة .

### ثالثاً: ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات وتراكيب

#### ١- ألعاب التذكير والتأنيث والمفرد والجمع الأدوات :

صور ( بطاقات ، يظهر فيها صيغ المذكر / والمؤنث ، والمفرد / الجمع ) .

#### الاجراءات

(١) تبدأ الباحثة بعرض الصور على الأطفال صورة صورة مع ذكر اسم كل عنصر فيها (مذكره ، ومؤنثه ) ، ( مفردة ، وجمعه) ... وتطلب من الأطفال أن يكرروا  
رواها .

- تقسيم الاطفال الى مجموعتين : الأولى : للمذكر ، والثانية للمؤنث .  
- تعرض على الأطفال صورة لمثير ، وتطلب من مجموعة المذكر أن تذكر اسمه (بالمذكر) ، ثم تنتقل الى مجموعة المؤنث وتطلب منهم ذكر اسمه ( بالمؤنث) .

|        |       |         |        |
|--------|-------|---------|--------|
| * ولد  | بنت   | * مدرس  | مدرسة  |
| * فنان | فنانة | * فلاح  | فلاحه  |
| * ملك  | ملكة  | * عصفور | عصفوره |
| * أمير | أميره | * قط    | قطه    |
| * ديك  | نجاجة |         |        |

وهكذا .

- يعمز أداء الاطفال في المجموعتين .

- تطلب الباحثة من الاطفال البحث عن أشياء أخرى يذكر أسمها بالمذكر والمؤنث منها

(ب) تعيد الباحثة نفس الاجراءات مع ذكر مفرد المثير وجمعه وتطلب من كل مجموعة أن تذكر ما في الصورة المثير ...

|       |         |       |       |
|-------|---------|-------|-------|
| بنات  | * بنت   | أطفال | * طفل |
| أولاد | * والد  | قطط   | * قطة |
| كتب   | * كتاب  | كلاب  | * كلب |
| فصول  | * فصل   | فئران | * فأر |
| مدارس | * مدرسة | أقلام | * قلم |

وهكذا

- يعزز أداء الأطفال في مجموعتي المفرد والجمع .
- يطلب من الأطفال ذكر أسماء أشياء أخرى بالمفرد واللاتيان بالجمع منها .

## ٢- لعبة تحويل الجمل :

### الأدوات :

صور على بطاقات

### الاجراءات

(١) تحويل الجملة الخبرية الى استفهامية :

- تبدأ الباحثة بتعريف الأطفال بمعنى الاستفهام .
- تبدأ اللعبة بأن تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة استفهامية :

الباحثة : انا ألعب بالكرة .

\* الطفل : هل تلعب بالكرة ؟

\* الباحثة : حضر أحمد .

\* الطفل : هل حضر أحمد ؟

- تكرر اللعبة ويعزز أداء كل طفل .

(ب) تحويل الجملة الخبرية الى منفية :

- تبدأ الباحثة بنفس الطريقة السابقة بتعريف الأطفال على طريقة اللعب
- تذكر الباحثة جملة خبرية وتطلب من الطفل أن يحولها الى جملة منفية

\* الباحثة : خرج على .

\* الطفل : لم يخرج على

\* الباحثة : لعب محمد



\* الطفل : لم يلعب محمد

- تكرر اللعبة ويعزز أداء كل طفل

( ج ) تحويل الجملة الخبرية الى نهى :

- تطبيق نفس الطريقة السابقة باعطاء الطفل أمراً وتطلب منه أن يحول الجملة الى نهى على النحو التالي :

\* الباحثة : اجلس على الكرسي.

\* الطفل : لاتجلس على الكرسي .

\* الباحثة : أخرج من الفصل .

\* الطفل : لاتخرج من الفصل

### ٣- لعبة أدوات المهنيين ( مَنْ يستعملنى )

الأدوات :

صور أو بطاقات لأدوات المهنيين ( منشار ، شكوش ، فأس ، شبكة صيد ، سماعة طبيب ، خلاط ومضرب بيض...الخ).

الاجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صور الأدوات واحدة واحدة ..... وتعرفهم باسم كل آلة (أداة) .

- تطلب من كل طفل أن يعبر عن اسم كل واحدة

\* ما هذا ؟ منشار

\* من يستعمله ؟ النجار.

\* ماذا يصنع به ؟ يشق الخشب ( يقطع الخشب ) ، ( يعزز أداء

الطفل)

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يقولوا معا: أنا المنشار - يستعملنى النجار - يقطع بى الخشب.

- وهكذا مع بقية الأدوات - وتستمر اللعبة .

## رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة ادراك المعنى

### ١- لعبة مَنْ الصانع :

#### الأدوات :

صور لبعض المهن .

#### الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور لعدد من المهن على الأطفال ، وتطلب منهم التعرف على صاحب الصورة .

- تعطى الباحثة لكل طفل في المجموعة صورة لصاحب مهنة.

- تذكر الباحثة اسم صاحب كل مهنة وتطلب من جميع الأطفال النطق بأسمه..

- تذكر الباحثة عمل يقوم به صاحب مهنة - كأن تقول : " مين اللي بيعمل الخبز؟".

- تطلب من الطفل الذي معه صورة الخباز أن يرد فيقول : " أنا الخباز.." أنا اللي بعمل الخبز". ( ويعزز الطفل) ...

- وهكذا تكرر اللعبة مع بقية المهن ( الطبيب - المدرس - النجار - الفلاح - البقال - الجزار - الترزي - الضابط - المهندس...). مع تبديل الأطفال للمهن أو الصور الخاصة بها .

### ٢- لعبة وصف الملابس :

#### الأدوات :

ملابس شخصية لكل طفل .

#### الاجراءات

- تطلب الباحثة من كل طفل احضار ملابس معه من البيت ( تختلف عن الزي المدرسي).

- تبدأ اللعبة بارتداء كل طفل ملبسه.

- يجلس الأطفال على شكل نصف دائرة أو حرف U ، وتطلب الباحثة منهم الانتباه الى أنها ستصف ملابس واحد منهم، والطفل الذي تصف ملابسه يقف.

- تبدأ الباحثة في الوصف - اذا تطابق وصف الملابس التي تصفها الباحثة مع ملابس أحد الأطفال عليه أن يقف ويقول : " أنا" .

- تطلب الباحثة من الطفل أن يصف ملابسه بنفسه ( ويعزز أداء الطفل).  
- إذا لم يدرك الطفل المقصود - تستمر الباحثة في إضافة صفات أخرى لملابس  
الطفل حتى يدرك الأطفال " الطفل المقصود بالوصف... ويطلب من الطفل أن  
يصنف ملابسه بنفسه ( ويعزز).  
- وتستمر اللعبة .

### ٣- لعبة أنا مين :

#### الأدوات :

قلم - كتاب - ملعقة - مقص - تليفون ( لعبة ) أو صوراً لها

#### الاجراءات

- تعرض الباحثة ثلاثة أو أربعة أشياء امام الأطفال أو صوراً لها وتكن : قلم -  
كتاب - مقص ..  
- تقول للأطفال :  
" أنا بأرسم به ، واكتب به ، وبأشخبط فى الورق به - أنا أبقي مين فى دول؟  
- عندما يجيب الطفل يعزز  
- تغير الباحثة الأشياء ( ملعقة - تليفون - حقيبة )  
وتقول :  
" أنا لى أرقام ، ولى جرس ، وتقدر تكلم أى شخص عن طريقى - أنا أبقي مين  
فى دول ؟  
وهكذا ؟  
ملحوظة : يمكن أن تصف الباحثة شئ ما فى الفصل بطريقة بسيطة حتى  
يستطيع الأطفال معرفة هذا الشئ

### خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم

#### ١- لعبة: محادثة تليفونية

#### الأدوات :

شريط مسجل عليه مكالمة تليفونية بين الام والطبيب

## الاجراءات

- يتم عرض الشريط المسجل ليستمع الأطفال الى المحادثة جيداً مع تشجيعهم على الانصات الجيد... وتكون المحادثة على النحو التالى :

الأم : صاح الخير يادكتور .

الطبيب : صباح النور

الأم : أنا والدة " أحمد " الى حضرتك كشفت عليه أمس.

الطبيب : أبوه .. خير ان شاء الله . فيه حاجة .

الأم : عاوزة أقول لحضرتك ان السخونة راحت من الولد..

الطبيب : الحمد لله.

الأم : أنا بأسأل يادكتور ممكن أعطى الولد بقسماطه وشوية لبن؟

الطبيب : استمرى فى اعطائه السوائل اليوم، ويكره اعطيه اللبن والقسماط.

الأم : شكراً يادكتور .

الطبيب : مع السلامة.

- تناقش الباحثة الأطفال للتعرف على مدى فهمهم للنص :

\* مَنْ المريض ؟ \* مَنْ الذى يتكلم فى التلفون ؟

\* ماذا تريد الأم أن تعرف؟ \* ماذا قال لها الطبيب ؟

- يعمز أداء كل طفل - وإذا فشلوا فى فهم الحوار يكرر سماع الشريط تبعاً ... وتستمر اللعبة .

## ٢- لعبة : فهم المواقف من الصور

### الأدوات :

صورة كبيرة تعلق على السبورة بها موقف - مثلاً : ( أم تضع طفلها الصغير النائم فى سريريه ، خلفها: الأب ، وطفل أكبر ، ويحذر الأب الطفل من رفع صوته أو يلتزم الهدوء). أو أى صورة أخرى .

## الاجراءات

- تبدأ الباحثة بتمهيد الأطفال وتهيتهم للموضوع الذى تشره الصورة .

- تسأل الأطفال :

- \* مَنْ هؤلاء الأشخاص الموجودين فى الصورة ؟
- \* ماذا تفعل الأم ؟
- \* أين ينام طفلها ؟
- \* ماذا يفعل الأب والابن ؟
- \* ما معنى وضعه أصبعه على فمه ؟ ( الزم الهدوء ) ..
- \* هل الابن الكبير فهم المعنى الذى يقصده الطفل ؟
- \* ما الذى يدل على ذلك فى الصورة ؟ ( مشى الطفل على أطراف أصابعه ) .
- \* لماذا لا يريد الأب احداث ضوضاء فى حجرة الطفل النائم ؟ (حتى لا يزعجه فيصحو) .
- تستمر الباحثة فى سؤال الأطفال حتى يفهموا الموقف تماماً .
- تطلب من كل طفل أن يتحدث عن الموقف بنفسه ( ويعزز أداءه ) .
- تكرر اللعبة باستخدام صور أخرى .

### ٣- لعبة : التعرف على الصور من أوصافها :

#### الأدوات :

صور

#### الاجراءات

- تترج الباحثة فى اللعب بالصور مع الأطفال ، فتوزع عليهم صوراً لميوانات أو طيور أو أشياء وتطلب من أحدهم استخراج صورة ( قطه ، او كتاب .. الخ ) ، من بين مجموعة الصور .
- ويعزز أداء كل طفل .
- عندما يفهم الأطفال اللعبة تعطى كل طفل مجموعة أخرى من الصور تتضمن مواقف أو أفعال .. وتطلب من الطفل استخراج الصورة التى ينطبق عليها الوصف :
- \* أعطنى صورة الطفل الذى يركب دراجته .
- \* أعطنى صورة الطفل الذى يحمل حقيبة ذاهباً الى مدرسته .
- \* أعطنى صورة الأطفال الذين يلعبون الكرة .
- \* أعطنى صورة الطفل الذى يركب السيارة مع أبيه .

## سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير

### ١- لعبة : الأنشطة اليومية :

#### الأدوات :

مجموعة من الصور حول أنشطة الطفل اليومية .

#### الاجراءات

- تبدأ الباحثة بعرض صور للأنشطة اليومية على الأطفال صورة صورة ... وتطلب منهم التعرف على الأحداث الموجودة في كل منها - ( أو أن تذكر اسم النشاط وتطلب منهم ذكره والنطق به جماعياً):

- \* الاستيقاظ من النوم .
- \* الذهاب الى الحمام .
- \* تناول الافطار .
- \* الذهاب إلى المدرسة .
- \* أخذ الدروس .
- \* الرجوع الى البيت .
- \* تناول الغداء .
- \* الاستنكار .
- \* مشاهدة التلفيزيون مع الأسرة .
- \* العشاء .

- تعطي الباحثة كل طفل في المجموعة صورة النشاط من الأنشطة السابقة، وتطلب من الأطفال الوقوف بالترتيب حسب الأنشطة اليومية.

- وتطلب من كل طفل أن يتحدث عن النشاط الموجود في الصورة ( ويعزز الطفل) .. وتستمر حتى يفهم الأطفال الأنشطة اليومية وترتيبها.

- يتم جمع الصور من الأطفال ووضعها غير مرتبة ، ثم تطلب من كل طفل على حدة أن يقوم بإعادة ترتيب الصور وهو يذكر النشاط في كل صورة ( ويعزز أداء الطفل) ... وهكذا .

### ٢- لعبة : خذ من الصندوق وتحدث :

#### الأدوات :

- أنواع مختلفة من الأشياء التي يستلهمها الطفل يومياً: قلم ، مسطرة ، طباشير، فرشاة أسنان ، كوب ، مشبك غسيل ، كرة ، ملعقة... الخ.

- صندوق تحفظ فيه الأشياء .

## الاجراءات

- يجلس الأطفال في شكل دائرة - ويوضع الصندوق في الوسط.
- يطلب من كل طفل على حدة أن يخرج شيئاً واحداً من الصندوق ويتحدث عنه
- كأن يقول :
- " هذا قلم - لوته ... نكتب به "
- ويعزز أداء الطفل.
- وتستمر اللعبة ...
- ملحوظة : لتجنب صعوبة الاختبار تمسك الباحثة الصندوق بحيث لا يستطيع الطفل رؤية الأشياء الموجودة داخل الصندوق ليكون الموضوع مشوقاً لكل طفل.

## ٣- لعبة : عيد الميلاد :

### الأدوات :

تراييزة ، بالونات ملونة ، زينة ، ألعاب ( هدايا ) ، تورتة ، شمع ، أطباق.

## الاجراءات

- تقوم الباحثة بتهيئة أذهان الأطفال بتوضيح لعبة عيد الميلاد ، باستخدام صورة لعيد ميلاد .. وتسألهم ماذا نقول في هذه المناسبة . وماذا نقول فيها .
- تبدأ اللعبة بمشاركة الأطفال في اعداد المكان، وتزيينه، ووضع الأطباق ، والتورته، والشمع...
- يبدأ الأطفال يدخلون ويسلمون على الطفل الذي نحتفل بعيد ميلاده ( وغالباً ما يتم اختياره من بين أطفال المجموعة يتوافق تاريخ ميلاده مع تاريخ اليوم - ما أمكن ويمكن أن يكون عدة أطفال) .. يتبادل الأطفال مع الطفل كلمات التهاني : " كل سنة وانت طيب " ، " عقبال كل سنة " .
- تقوم الباحثة بإشعال الشموع .. ويبدأ الأطفال في الغناء الجماعي ( مع الموسيقى المسجلة على شريط ) :
- عيد ميلاد سعيد      تتمناك عمر مديد
- وانت يادى عام جديد      م النهارده بأجمل عيد
- أو غناء أغنية عيد الميلاد المعروفة
- ( سنه حلوه يا جميل ... سنه حلوه يا جميل )
- وتنتهى باطفاء الشموع ، وتوزيع التورته والهدايا

## سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللفوى

### ١- لعبة : التليفون :

#### الأدوات :

كوبين من أكواب الزبادى يتم ثقبهما ويربطان بخيط دويرة ويعقد الخيط حتى لايفلت .. أو يستخدم عدد ٢ تليفون لعبة .

#### الاجراءات

- تطلب الباحثة من اثنين من الأطفال اجراء حوار مع بعضهما حول موضوع معين (تقوم الباحثة بإعداد مضمون الحوار مع الأطفال ونمذجة الأداء) .

- وعندما ينتهى كل واحد من حديثه يقول كلمة ( حَوَل ) ، ثم يبدأ الطفل الثانى فى الحديث... وهكذا .

- تكرر اللعبة مع كل اثنين من الأطفال .

- تسأل الباحثة بقية الأطفال عن مضمون الحوار الذى دار بين الطفلين فى التليفون.

ملحوظة : يمكن أن يقسم الأطفال الى مجموعتين كل منهما تجلس فى جانب من جوانب الفصل - ويتصل طفل من كل مجموعة بطفل آخر من المجموعة الثانية ويجرى حوار معه بالتبادل ، ثم تسأل الباحثة الأطفال الآخرين عن مضمون الحوار .

### ٢- لعبة : المطعم :

#### الأدوات :

مناضد صغيرة للأطفال، كراسى ، أطباق لعبة ، أدوات مائدة ، أوعية مطبخ، غطاء رأس مناسب ( للجرسون)، مويطة ، نقود ( لعبة).

#### الاجراءات

#### الأنوار :

- طفل أو اثنين للقيام بدور الجرسونات ( يلبسون أغطية الرأس).

- طفل أو اثنين لتقديم الطعام .

- عدد من الأطفال (زيائن).



- مطلق للحساب ( الخزينة).

- تبدأ اللعبة بوضع المناضد والكراسى على شكل مطعم .

- يدخل مجموعة من الأطفال اثنين اثنين ويجلسون.

- يقدم لهم الجرسون القائمة .

- يطلب الزبائن الطعام - يقدمه لهم الجرسون - ياكلون - يحاسبون بالنقود - يخرجون .

ملحوظة : تقوم الباحثة بدور النموذج حتى يتعرف كل طفل على دوره فى اللعبة جيداً ، ويتم توجيهه فى كل حركة - وماذا يقول الى أن يتقن دوره .

### ٣- لعبة : الضيوف فى المنزل :

الأدوات :

أكواب ، صينية تقسيم ، مشروبات ، هدية ( لىب) .

الاجراءات

الأدوار :

- مجموعة من الأطفال يمثلون الضيوف

- مجموعة يمثلون أصحاب المنزل .

- تبدأ الباحثة بشرح الدور بسؤال الأطفال عن الضيوف ، وماذا نفعل عندما نستقبلهم ، وماذا نقدم لهم ... الخ.

- تقوم الباحثة مع الأطفال بتنظيم المكان .. بوضع مجموعة من الكراسى فى صورة (غرفة صالون) فى الوسط ترابيزة .

- تبدأ اللعبة :

- دق الجرس ( من الضيوف) - أو دق على الباب .

يتقدم طفل من أهل المنزل ويصيح : مين

يجيب طفل من الضيوف : أنا محمد ، وأحمد ، وإبراهيم

جايين نزيدكم

يقول طفل ( من أهل المنزل) : الضيوف وصلوا .

يقف أهل المنزل ( مستقبليين) : أهلاً وسهلاً اتفضلوا .

الضيوف : شكراً ( ويجلسون) .

ويجلس أهل المنزل معهم سوياً ..  
يقول أصحاب المنزل : تشربوا حاجة ساقعة .  
الضيوف : شكراً .  
يقول أصحاب المنزل : تشربوا شاي ..  
اعمل شاي يا ....  
يتبادل الأطفال الحديث في أى موضوعات .  
- وتستمر اللعبة ..

### ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف

#### ١- لعبة: الفرز

##### الأدوات :

- أناء به مواد مختلفة الأنواع والأشكال والألوان ( فاصوليا - بازلاء ، فول ، دبابيس ، ... الخ ،
- برطمانات لكل طفل للفرز .

##### الاجراءات

- يجلس الأطفال حول الاناء الذى يحتوى على المواد المختلفة.
- تستخرج الباحثة واحداً من المواد المختلفة وتسميه للأطفال .
- تعطى الباحثة كل طل برطمانا خاصاً به ، وتطلب من كل واحد أن يجمع نوعاً واحداً فقط من المواد الموجودة في الاناء .
- تسأل الباحثة كل طل عن اسم الشئ الذى يجمعه .. وتعزز أداؤه.

#### ٢- لعبة : تصنيف الطيور والحيوانات :

##### الأدوات :

- صورة بحر ، وصورة يابس.
- صور لحيوانات وطيور وأسماك .

##### الاجراءات

- (١) التصنيف أماكن تواجد الحيوانات والطيور .

- تلمحق الباحثة صورة تمثل بحراً ، وصورة تمثل اليابس.
- توزع على الأطفال صوراً لحيوانات أو طيور يعيش بعضها فى الماء وبعضها على اليابس .
- يتقدم كل طفل بالصورة التى معه ليضعها فى المكان المناسب لها - ويمكن أن تمثل الصور : بطه، أوزة، دجاجة، خروف، بقرة، سبيع البحر، أرنب، حصان، كابوريا .
- يعزز أداء كل طفل .

(ب) بنفس الطريقة يمكن للطفل تصنيف الكائنات التى تطير وتلك التى تزحف .  
(ج) ونفس الطريقة يمكن للأطفال تصنيف الحيوانات والطيور أو الكائنات حسب غطاء الجسم ( فرو - ريش)، أو حيوانات أكلة اللحوم وحيوانات أكلة العشب.

### ٣- لعبة : السلاطة :

#### الأموات :

مجموعة من الخضروات التى يدخل بعضها فى عمل السلاطة ( طماطم ، جزر، فلفل، بصل ، خس ، خيار... الخ )، وخضروات أخرى لاتدخل فى السلاطة (باذنجان، بسله، بطاطس...الخ) .

#### الاجراءات

- يجلس الأطفال فى دائرة أو نصف دائرة، أو مربع ناقص ضلع .
- تبدأ الباحثة بتهيئة أذهان الأطفال عن طريق استئارتهم بعرض الخضروات التى تدخل فى عمل السلاطة ( أو صوراً لها).
- تجعل كل طفل يختار لنفسه اسم نوع من الخضروات التى تدخل فى عمل السلاطة.
- تبدأ اللعبة بأن تقول الباحثة : " ياللا نعمل السلاطة النهاردة .. نشوف الموجود عنديا من خضروات..."
- ثم تقول : عنديا طماطم ؟ ، الطماطم غير موجودة .. فينتبه الطفل الذى اختار اسم الطماطم ويقول : " لا.. الطماطم موجودة " .. تقول الباحثة : " فعلا الطماطم موجودة " - (وتعزز الطفل).
- ثم تقول هاتوا : البطاطس عشان نكمل السلاطة ..
- يقول الطفل ( الذى اختار اسم البطاطس ) : البطاطس ماتدخلش فى السلاطة..- تقول الباحثة فعلاً البطاطس ماتنفهش للسلاطة ...

- تقول الباحثة : الخيار غير موجود.... فينتبه الطفل الذي اختار اسم الخيار ويقول : لا ... الخيار موجود ... تقول الباحثة فعلاً الخيار موجود ( وتعزز الطفل)... وهكذا .
- وتستمر اللعبة بتناول الخضروات التي تدخل في عمل السلطة - وتلك التي لا تدخل في عمل السلطة .

### تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصري

#### ١- لعبة : المطابقة :

##### الأدوات :

- صور ، لوحة وبرية .

##### الاجراءات

- (١) تعرض الباحثة على الأطفال أغلفة لمنتجات مألوفة .
- \* صور الجبن : البقرة الضاحكة - أبو الولد- انكور...الخ .
- \* صور أنواع الشاي : العروسة - الجوهرة - الزودة - برونك بوند ، لبيتون...الخ.
- \* صور أكياس سبسي مختلفة .
- تعلق الباحثة على اللوحة الوبرية ثلاث أو أربع صور لأغلفة المذكورة .
- تطلب من كل طفل بدوره أن يستخرج البطاقة المماثلة لما هو على اللوحة الوبرية.
- يعزز أداء كل طفل .
- (ب) تعرض الباحثة على الأطفال لوحة بها عمودين من الصور العمود الأيمن عليه صور : طاقية - حذاء - قفص عصافير، جاونت..
- والعمود الأيسر عليه صور : قدم - يد - رأس انسان - عصفور.
- تطلب الباحثة من كل طفل أن يصل بين الأشياء التي تتلام مع بعضها البعض .
- يعزز أداء كل طفل

## ٢- لعبة : التضاد ( الأضداد ) :

### الأدوات :

صور للموضوعات المثارة لتساعد الأطفال على الفهم .

### الاجراءات

- تطلب الباحثة من الأطفال الانتباه لما ستقوله...وتعرض على الأطفال عدة صور لموضوع وعكسه.

- تطلب من كل طفل أن يقول عكس الصفة الخاصة بالموضوع الذى ستعرضه :

\* الطباشير لونه أبيض، والسبورة لونها .....

\* الحديد ثقيل ، والورقة .....

\* بابا كبير ، وأنا .....

\* الشجرة تخينه، والقلم الرصاص .....

\* الشاى ساخن، والجيلاتى .....

\* اللبن لونه أبيض ، والشاى لونه .....

- يعزز أداء كل طفل ... وتستمر اللعبة حتى يتقن الأطفال فهم فكرة الأضداد.

ملحوظة : يمكن الاستعانة بصور للأضداد ويطلب من الأطفال النطق بما فيها كما يلى :

\* نخلة طويلة ، ونخلة قصيرة .

\* جيلاتى بارد ، و شاى ساخن.

\* الفيل كبير ، والفأر صغير .

\* فأر فى الداخل ، وفأر فى

الخارج.

\* قط أمام الشبكا ، وقط خلف الشبكا .

\* كرة فوق الترابيزة ، وكرة تحت الترابيزة .

\* الترتة حلوة ، والمخل مالح.

\* يد يمين ، ويد يسار.

## ٣- لعبة : الأشكال والتصميمات :

### الأدوات :

- لوحة ويريقة.

- لوحة لكل طفل ( من الورق).

- مجموعة من الصور والأشكال الهندسية .

## الاجراءات

- تميل الباحثة نمونجا من الأشكال على اللوحة كما في المثال التالي :



- تطلب من كل طفل أن يصنع نفس النموذج على لوحته

- تكرر اللعبة بتتويج النماذج المستخدمة، ويطلب من كل

طفل تنفيذه

- يعزز أداء كل طفل.

ملحوظة : يدرّب الأطفال على ترتيب أربعة أشياء فقط في البداية .

- تعرض الباحثة أمام الأطفال لعب وأدوات : مسطرة - أستيكة - قلم - مشط- فرشاة

الوان، فرشاة أسنان...الخ .

- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم.

- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال .

- يطلب الباحثة من كل طفل على هذه اغراض عينيه، وبرهة، وتخفي أحد الأدوات عن

الأيمن.

- يفتح الطفل عينيه وينظر الى الأشياء المعروضة، وطين ذكر اسم الشيء المفقئ.

- يعزز أداء كل طفل .

## عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية :

1- لعبة : افكركنى .

الأدوات :

- لعب وأدوات . - تراييزة مستطيلة

## الإجراءات

- عرض الباحثة أمام الأطفال لعب وأدوات : مسطرة - أستيكة - قلم - مشط-

فرشة ألوان، فرشاة أسنان...الخ .

- يذكر الأطفال أسماء الأشياء المعروضة عليهم.

- ترتب الأدوات بترتيب معين يشاهده الأطفال .

- يطلب الباحثة من كل طفل على هذه اغراض عينيه، وبرهة،

وتخفي أحد الأدوات عن الأيمن.

- يفتح الطفل عينيه وينظر الى الأشياء المعروضة، وعلمين ذكر اسم الشيء المختفى.
- يعزز أداء كل طفل .

## ٢- لعبة : إكمال الصور الناقصة : الأدوات :

- صور لأشياء مألوفة مكتملة ، وأخرى ينقص بعض أجزائها .

### الإجراءات

- تعرض الباحثة على الأطفال صورة الأشياء كاملة ( فراشة - وردة - حصان - أرنب ... الخ ) مع تسمية .
- تعرض على الأطفال صور لنفس الأشياء ينقص أجزاء من الصورة .
- تسأل كل طفل عن الجزء الناقص .
- يعزز أداء كل طفل .
- ملحوظة :

يمكن إجراء اللعبة بعرض الصور فى عمودين العمود الأيمن به أجزاء الأشياء المذكورة والعمود الأيسر به تكملة الصور بترتيب مختلف ويطلب من كل طفل ذكر الجزء الناقص مع توصيل الجزء الأول ( فى العمود الأيمن) بما يكمله من العمود الإيسر .

## ٣- لعبة : الأشياء التى تتمشى مع بعضها : الأدوات :

أشياء مؤلفة .

### الإجراءات

- تعرض الباحثة أمام الأطفال أشياء مألوفة لهم ( جورب - فنجان - قلم - فرشاة - شاكوش - امبرة - مسمار- خيط - حذاء - طبق فنجان- ورقة - معجين - شوكة - سكينه).
- تعرض الباحثة على كل طفل أحد الأدوات ( الأشياء ) ، وتطلب منه البحث عن الشيء الذى يتمشى معه.
- يعزز أداء الطفل .





## الفصل السابع

### النتائج والتوصيات

أولاً : نتائج الدراسة .

ثانياً : توصيات الدراسة .

ثالثاً : بحوث مقترحة .



## فولاً نتائج الدراسة

### اختبار صحة الفرض الأول :

نص الفرض الأول على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) من الأطفال المعاقين عقلياً بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجّه، وتكون الفروق لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للمجموعتين.

### جدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة

في الأداء اللغوي بعد تطبيق البرنامج

| البيان                     | المجموعة التجريبية ن = ١٥ |      | المجموعة الضابطة ن = ١٥ |      | قيمة "Z" ودلالاتها |
|----------------------------|---------------------------|------|-------------------------|------|--------------------|
|                            | م                         | ع    | م                       | ع    |                    |
| الأداء السمعي اللفظي الالي | ١٢ر٤٠                     | ١ر١٨ | ٣ر٨٧                    | ٢ر٧٥ | **٤٧٠.٦            |
| الإدراك البصري             | ١٦ر٢٨                     | ٢ر٨٧ | ٦ر٦٠                    | ٣ر٦٨ | **٤٩٠.٤            |
| التعبير بالحركة            | ١٥ر٤٠                     | ١ر٩٢ | ٧ر١٣                    | ٤ر٨٧ | **٢٧٦.٤            |
| الترابط السمعي الصوتي      | ١٦ر٠٧                     | ٥ر٧٥ | ٥ر٢٧                    | ٢ر٧٦ | **٤٠٥.٢            |
| التسلسل البصري الحركي      | ١٦ر٤٠                     | ٤ر٤٢ | ٤ر٤٠                    | ٢ر٦١ | **٤٩٨.٥            |
| التعبير اللفظي             | ١٥ر١٣                     | ٣ر٨٠ | ٥ر٦٠                    | ٢ر٠٦ | **٤٦٨.٠            |
| التسلسل السمعي الصوتي      | ١٩ر٤٠                     | ٤ر٨٤ | ٤ر٦٠                    | ٣ر١٨ | **٤٦٥.٥            |
| الترابط البصري الحركي      | ١٦ر٢٧                     | ٤ر٣٣ | ٦ر١٣                    | ٢ر٥٠ | **٤٦٣.٧            |
| الإدراك السمعي             | ١٧ر٤٠                     | ٧ر٣٢ | ٧ر٦٧                    | ٣ر٧٥ | **٣٣٤.٨            |

\*\* دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) :

وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في أبعاد الأداء اللغوي بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه، حيث كانت الفروق لحساب أطفال المجموعة التجريبية.

#### مناقشة نتائج الفرض الأول :

تشير نتائج اختبار ويلكوسون (جدول ٥)، ومقارنة بروفيل الأداء اللغوي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في المجموعة التجريبية الذين شاركوا في برنامج اللعب الجماعي الموجه يتفوقون في الأداء اللغوي بكل أبعاده مقارنة بالأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية.

#### وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول.

وسوف تقوم الباحثة بمناقشة هذه النتائج في إطار النموذج الذي بنيت عليه بطاريات القدرات النفسية اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية لقياس الأداء اللغوي - وهو النموذج الذي قدمه أوزجود Osgood ويتضمن ثلاث عمليات :

١- عملية التفسير أو الاستقبال : وتمثل في اختبار الاستقبال (الإدراك) البصري، واختبار الاستقبال (الإدراك) السمعي.

٢- عملية الترابط : وتمثل في - اختبار الترابط السمعي اللغوي، واختبار الترابط البصري الحركي.

٣- عملية التعبير : وتمثل في - اختبار التعبير بالحركة، واختبار التعبير اللفظي.

وتتضمن نظرية أوزجود مستويين من التنظيم :

- المستوى الأول : يتعلق بالمعنى - ويشمل الاختبارات السابقة.

- والمستوى الآخر : فهو آلي، أو آلي تنابعي - ويشمل : الاختبار السمعي اللفظي الآلي، واختبار التسلسل الصوتي، واختبار التسلسل البصري الحركي (هدى برادة، فاروق صادق، ١٩٧٩، ٢١١-٢١٤).

وبالرجوع إلى نتائج الدراسة يتضح ما يلي :

### أولاً : اختبارات الاستقبال :

تبين النتائج - جدول (٥)، أن متوسطى درجات الإدراك السمعى، والإدراك البصرى لأطفال المجموعة التجريبية فى على التوالي ١٧ر٢٧، ١٦ر٦٧ مقابل ١٦ر٦٧ لأطفال المجموعة الضابطة.. وكانت قيمة "z" للفروق بين المجموعتين دالة عند مستوى ٠.٠١. فى كل من الإدراك السمعى والإدراك البصرى وهذا مرجعه إلى تأثير الأنشطة والألعاب المستخدمة فى برنامج الدراسة الحالية وما لها من دور فعال فى تنمية الإدراك السمعى والإدراك البصرى :

- فمن ناحية الإدراك السمعى : كان لأنشطة البرنامج تأثيرها على تنمية هذا الجانب، فالحوار المتبادل بين الباحثة وكل طفل على حدة، بالإضافة إلى الحوار الذى كان بين الأطفال بعضهم مع بعض من خلال الألعاب المختلفة ومنها : لعبة التعرف على الأصوات، ولعبة التعرف على الطفل صاحب القناع، ولعبة الهمس، ولعبة المحادثة التليفونية، إلى جانب اللعب التمثيلى فى : لعبة المطعم، ولعبة الضيوف ... وغيرها. وهذا كله قد ساعد الطفل على الاستماع الجيد قبل أن يتكلم، وجعله يركز عند سماع النور الذى سيؤديه ويميز ما يقال له حتى يستطيع الرد عليه - مما كان له جنواه فى تحسين مهارة الطفل المعاق عقلياً على الاستماع والإدراك السمعى، وأدى فى النهاية إلى تنمية الإدراك السمعى لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعى الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج.

- ومن ناحية الإدراك البصرى : فإن أنشطة البرنامج التى استهدفت تنمية مهارات التمييز البصرى، وتصنيف الأشياء والكائنات كان لها قيمتها فى تنمية الإدراك البصرى، إلى جانب ما استخدمته الباحثة من صور وبطاقات ولوحات وأدوات كان يستخدمها الأطفال أو يشاهدونها ليعبروا عنها لفظياً وذلك من خلال عدة ألعاب منها : لعبة أدوات المهنيين (مَنْ يستعملنى؟)، لعبة مَنْ الصانع؟، لعبة خذ من الصندوق وتحدث، لعبة الفرز، لعبة تصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة المطابقة، ولعبة التضاد، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة الأشياء التى تتشى مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة .... إلخ. وهذه الألعاب بلاشك كان لها أثرها فى تنمية الإدراك البصرى لدى أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لبرنامج اللعب الجماعى الموجه على عكس أطفال المجموعة الضابطة.

## ثانياً : اختبارات الترابط :

يتضح من جدول (٥)، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً فى كل من اختبار الترابط السمعى الصوتى، واختبار الترابط البصرى الحركى كان : ١٦.٧، ١٦.٢٧ لدى أطفال المجموعة التجريبية، فى حين كان متوسط درجات الاختبارين لدى أطفال المجموعة الضابطة ١٦.٢٧، ١٦.٣٠.. وكان قيمة "z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ فى كلا الاختبارين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة تحسن مهارة أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الترابط السمعى الصوتى، والترابط البصرى الحركى إلى الأنشطة والألعاب التى تضمنها برنامج الدراسة الحالية :

- فلقد تضمن برنامج اللعب الجماعى الموجه عدة أنشطة وألعاب لتنمية عملية الترابط السمعى الصوتى أو الذاكرة السمعية ومنها - الأغاني مثل : أغنية الطائر الصغير، وأغنية الأعداد، وأغنية مصر بلدى التى كانت الباحثة تطلب من الأطفال تكرار كل أغنية لعدة مرات وعلى فترات مختلفة، وكذا أغاني عيد الميلاد التى كانت إحدى ألعاب البرنامج، بالإضافة إلى لعبة التضاد التى تربط المعانى ببعضها مثل : «الطباشير لونه أبيض والسبورة لونها ..... الحديد ثقيل والورقة ..... بابا كبير وأنا .....»، ولأشك أن هذه الأنشطة والألعاب الجماعية كان لها دور فعال فى تنمية الترابط السمعى اللفظى لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً.

- أما من ناحية الترابط البصرى الحركى : فقد اشتمل برنامج اللعب الجماعى الموجه على ألعاب وأنشطة لتنمية هذا الجانب ومنها : لعبة افتكرنى (التي كانت الباحثة تعرض فيها عدة أدوات أمام الطفل وتطلب منه إغماض عينيه ثم يتم إخفاء إحداها وتطلب من الطفل معرفة هذا الشيء الذى اختفى)، وكذلك لعبة الأشياء التى تتشبه مع بعضها، ولعبة المطابقة أو المضاهاة، إلى جانب ألعاب التصنيف : كلعبة الفرز، وتصنيف الطيور والحيوانات، ولعبة السلاطة.... وغيرها.. مثل هذه الألعاب كان هدفها مساعدة الطفل على إدراك العلاقات والربط بين الرموز البصرية - وهذا ما جعل أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً يحرزون تقدماً فى الترابط البصرى الحركى بعد برنامج اللعب الجماعى الموجه عن أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

### ثالثاً : اختبارات التعبير :

يتضح من جدول (٥) ، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً في كل من اختباري التعبير اللفظي (اللفوي)، والتعبير بالحركة كان بالنسبة للمجموعة التجريبية ١٥١٢، ١٥٠٤ على التوالي، وبالنسبة للمجموعة الضابطة كان ١٥٦٠، ١٥١٣ في الاختبارين .. وكانت قيمة "Z" للفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ - لصالح أطفال المجموعة التجريبية .. وترجع الباحثة هذه الفروق إلى برنامج اللعب الجماعي الموجه الذي كان من أهدافه تنمية مهارة التعبير بنوعيه .

- فبالنسبة للتعبير اللفظي : فقد ركز البرنامج في معظم أنشطته على عملية التواصل والتعبير اللفوي نذكر منها على سبيل المثال : لعبة وصف الملابس، لعبة المحادثة التليفونية، لعبة فهم المواقف من الصور، ولعبة الأنشطة اليومية، ولعبة خذ من الصندوق وتحديث، إلى جانب الألعاب التمثيلية لأداء الأنوار المختلفة مثل : لعبة عيد الميلاد، ولعبة المطعم، ولعبة المحادثة التليفونية، ولعبة الضيوف ... إلخ. وهي تسهم جميعاً في تنمية مهارة التعبير اللفظي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً.

- أما بالنسبة للتعبير بالحركة : فقد اشتمل البرنامج على أنشطة عديدة تجعل الطفل يعبر بالحركة أو الإشارة إلى المعنى المقصود، ومنها : لعبة التعرف على صاحب القناع، لعبة مَنْ أنا؟، ولعبة أصوات المهنين - مَنْ يَسْتَعْمَلُنِي؟ (حيث كانت الباحثة تقدم صوراً للأطفال وتسال ما هذا؟ مَنْ يَسْتَعْمَلُنِي؟ ماذا يصنع به؟ .. ثم تسال كيف يفعل ذلك؟ فيمثل الطفل حركة الأداء .. وفي لعبة السوق : كان يمثل الأطفال أعمال البيع والشراء (في وجود الأشياء أو عدم وجودها) - وكل ذلك من شأنه أن ينمي مهارة التعبير بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج.

### رابعاً : اختبارات مستوى التسلسل الآلي :

أوضحت نتائج جدول (٥)، أن متوسط درجات الأطفال المعاقين عقلياً في اختبارات : الأداء السمعي اللفظي الآلي، والتسلسل السمعي الصوتي، والتسلسل البصري الحركي كانت بالنسبة للمجموعة التجريبية ١٢٤٤، ١٩٠٤، ١٦٠٤ في الاختبارات الثلاثة على التوالي. في حين أنها كانت بالنسبة للمجموعة الضابطة ١٣٨٧، ١٤٠٤، ١٤٠٤ في الاختبارات الثلاثة وكانت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين المجموعتين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية

وترجع الباحثة تفوق الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية إلى أن أنشطة البرنامج وألعابه قد أسهمت في تنمية أبعاد الأداء اللفوي الخاصة بالاختيارات الثلاثة :

- فلقد قدم البرنامج خبرات عديدة ساعدت الأطفال على المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية على تنمية الأداء السمعي اللفظي الآلي، منها على سبيل المثال : الأغاني والأناشيد، لعبة اكتساب المفردات وتحويل الجمل وغيرها مما كان له أثره في تحسين الأداء السمعي اللفظي الآلي للأطفال هذه المجموعة.

- كما تضمن برنامج اللعب الجماعي الموجه أنشطة عديدة تساعد الأطفال على استعادة سلسلة المفردات والكلمات في الأناشيد وتربيدها بعد سماعها - مما كان له أثره في تنمية التسلسل السمعي الصوتي.

- بالإضافة لذلك : فقد تضمن برنامج اللعب الجماعي أنشطة وألعاباً لتنمية التسلسل البصري الحركة خاصة ما يتعلق منها بالذاكرة البصرية مثل : لعبة المضاهاة، وإعادة ترتيب الصور، ولعبة الأشكال والتصميمات، ولعبة افتكرني، ولعبة الأشياء التي تتمشى مع بعضها، ولعبة إكمال الصور الناقصة... إلخ - مما أسهم بدوره في تنمية التسلسل البصري الحركي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأنشطة البرنامج.

من هذا يتضح أن مستوى الأداء اللفوي بجميع أبعاده قد تحسن لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية على عكس أطفال المجموعة الضابطة نتيجة لخبرات وأنشطة الألعاب الجماعية التي مروا بها في البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسات كل من : كاسبي ورودر Casby & Ruder (١٩٨٣)، لي Lee (١٩٩٣)، وارين وآخرون Warien, et al. (١٩٩٤) من أن اللعب دوراً هاماً في النمو اللفوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.. وفي دراسات باتس وريزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢)، كوخ Koegh (١٩٨٤)، ماكسونيل وآخرون Mc Donnel, et al. (١٩٨٤)، ليتاكا وآخرون Litaka, et al. (١٩٨٧) أوضحت نتائجها أن أنشطة اللعب قد أسهمت في اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً المفردات والألفاظ والمعاني الدلالية.. بالإضافة لذلك : فقد أوضحت دراسات : جودوين Goodwin (١٩٨٥)، شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، ريكرت وبليومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، كو وآخرون Coe, et al. (١٩٨٧)



أوضحت هذه الدراسات أن اللعب الجماعي قد أدى إلى تحسين القدرة على التعبير الشفهي بجمال... وأخيراً : فإن دراسات كل من شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، وريكر ويلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، وبرودين Brodine (١٩٩١) قد أوضحت أن برامج اللعب قد أسهمت في تحسين مهارات التواصل اللغوي.

ويشير رمضان القذافي (١٩٩٦، ١٨٤) إلى أن اللعب أداة هامة ونشاطاً هادفاً يساعد على تنمية الأطفال المعاقين عقلياً، ويساهم في عمليات التعلم واكتساب الخبرات الجديدة.. كما يشير إلى مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها في لعب الأطفال المعاقين عقلياً منها :

١- أنه يجب تعزيز (تدعيم) مكانة اللعب لدى الأطفال المعاقين عقلياً وتوفير الفرص لممارسته.

٢- أن تتناسب أنشطة اللعب مع مستوى نمو ومهارات الطفل المعاق عقلياً.

٣- أن اللعب الجماعي يساعد الطفل على تنمية مهاراته اللغوية والاجتماعية ويستثير العمليات المناسبة لمواصلة النمو والتطور.

٤- أن التقليد والمحاكاة في اللعب تسهم في إكساب الطفل المهارات اللازمة لنموه.

ولقد راعت الباحثة مثل هذه الشروط عند بناء محتوى البرنامج، كما تضمن عدة فنيات سلوكية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً مما أدى إلى ظهور فعالياته في تحسين الأداء اللغوي بكل أبعاده.

### اختبار صحة الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للأطفال المجموعة التجريبية المتخللين عقلياً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون الفروق لصالح القياس اليميني".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوي للمجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه.

وفيما يلي توضيح ذلك :

## جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية  
في أبعاد الأداء اللغوي قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

| البيان                      | القياس القبلي |     | القياس البعدي |      | عدد الفروق<br>الموجبة بين<br>القياسين | قيمة "Z"<br>ودالاتها |
|-----------------------------|---------------|-----|---------------|------|---------------------------------------|----------------------|
|                             | م             | ع   | م             | ع    |                                       |                      |
| الأداء السمعي اللفظي الألفي | ٧٧٣           | ٤٩٥ | ١٢٤٠          | ١٩١٨ | ١٢                                    | **٢٤٨١               |
| الإدراك البصري              | ٩٦٠           | ٣٥٢ | ١٦٢٨          | ٢٨٧  | ١٥                                    | **٢٤٠٨               |
| التعبير بالحركة             | ٧٨٧           | ٣٨٥ | ١٥٤٠          | ١٩٦٢ | ١٥                                    | **٣٤٠٨               |
| الترباط السمعي الصوتي       | ٦٧٣           | ٤٧٠ | ١٦٠٧          | ٥٧٥  | ١٤                                    | **٢٩٨٢               |
| التسلسل البصري الحركي       | ٧٠٧           | ٣٨٥ | ١٦٤٠          | ٤٤٢  | ١٥                                    | **٣٤٠٨               |
| التعبير اللفظي              | ٨٨٠           | ٤٨٦ | ١٥١٣          | ٣٨٠  | ١٣                                    | **٢٦٣٧               |
| التسلسل السمعي الصوتي       | ١١٧٣          | ٦١٨ | ١٩٤٠          | ٤٨٤  | ١٤                                    | **٣٢٣٧               |
| الترباط البصري الحركي       | ٧٠٧           | ٤٩٦ | ١٦٣٧          | ٤٣٣  | ١٢                                    | **٣٠٧٥               |
| الإدراك السمعي              | ١٢٩٣          | ٨٨٤ | ١٧٤٠          | ٧٣٢  | ١٠                                    | **١٤٤٤               |

\*\* دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً في الأداء اللغوي بجميع أبعاده قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وكانت الفروق لحساب الأداء البعدي.

### مناقشة نتائج الفرض الثاني :

يتضح من نتائج جدول (٦)، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات الأداء اللغوي (بجميع أبعاده) لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه) ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي.. وكانت الفروق لحساب الأداء اللغوي البعدي. وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني.

وترجع الباحثة وجود فروق في الأداء اللغوي القبلي والبعدي وتفوق المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في جميع أبعاد الأداء اللغوي البعدي إلى ما تضمنه برنامج اللعب الجماعي الموجه من أنشطة ترتبط بتنمية المهارات اللغوية العشرة، حيث وصلت هذه الأنشطة إلى ثلاثين نشاطاً (أو لعبة) تم تطبيقها خلال عشرة أسابيع يومياً، وتم تنظيم المواقف الفردية والجماعية التي تسهم في تحسين المهارات اللغوية المختلفة والتي أهمها : ألعاب للتعرف على الأصوات، الأغاني والأناشيد، وألعاب لإكساب الأطفال المفردات والتراكيب اللغوية، والتعرف على المهن وأدوات المهنيين، ووصف الملابس، والتعرف على الألوان والاستخدامات، إلى جانب ألعاب المحادثات التلفونية والألعاب التمثيلية ولعب الأدوار (المطعم، الضييف، عيد الميلاد) .. وما إلى ذلك - وكل هذه الأنشطة تنمي التفاعل اللفظي والتعبير عن النفس في المواقف الحياتية ومهارات الاستماع والفهم ... وغيرها من المهارات اللازمة للنمو اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من برنامج اللعب الجماعي الموجه - مما يدل على فعالية هذا البرنامج في تحسين الأداء اللغوي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من تأكيد تأثير البرامج التدريبية في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً سواء ما يتعلق منها بمهارة التعبير الشفهي مثل : دراسة كورمير Cormier (١٩٨٠)، حسناء الحمزاوي (١٩٨٤)، جودبان Goodban (١٩٨٥)، فلدمان وآخرون Feldman, et al.، وتحسن اللغة الاستقبالية كما ظهر في دراسة بوتشر Bucher (١٩٨٣)، ودراسة إيزيل وجولد شمتين Ezell & Goldstein (١٩٨٩)، وزيادة حجم الحصيلة اللغوية والمفردات كما أوضحت دراسة ليلي كرم الدين (١٩٩٥)، ودراسة مواهب إبراهيم، نعمة مصطفى (١٩٩٥).

كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من كاسبي ووبر Casby & Ruder (١٩٨٣)، لسي Lee (١٩٨٣)، وارين وآخرون Warien et al. (١٩٩٤) التي أكدت فعالية اللعب في تحسين الأداء اللغوي بصفة عامة. كما تتفق مع ما أكدت دراسات باتس ورنزاغليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢)، ليتاكا وآخرون Litaka et al. (١٩٨٧) من تأثير اللعب في اكتساب المعاقين عقلياً المفردات والألفاظ والمعاني الدلالية. بالإضافة لذلك : فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسات كوخ Keogh (١٩٨٤)، ماكونيل وآخرون Mc Donnel et al. (١٩٨٤)، جوبوين Goodwin (١٩٨٥) شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، ريكتر وبلومكست Rickert & Bloomquist

(١٩٨٨)، كو وأخرون Coe et al. (١٩٨٧) التي أكدت على إسهام اللعب في تحسين القدرة على التعبير الشفهي بجمال. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع دراسات شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، برودين Brodine (١٩٩١) التي أظهرت أهمية برامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين مهارات التواصل اللفوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

ولقد أوضح فتحى عبدالرحيم (١٩٨١، ٢٩٥) أهمية استخدام مسميات الأشياء لتنمية المفاهيم لدى الأطفال المعاقين عقلياً، وتدريبهم على الاستخدام الصحيح لها قبل تعلمها وذلك لتنمية المفاهيم لديهم. كما أكد عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥، ٧٧) على أهمية تحسين الأداء اللفوي للمعاقين عقلياً حيث أشارا إلى أن «من الأغراض الهامة لتربية هؤلاء الأطفال هو إكسابهم حصيلة وظيفية من الألفاظ وتدريبهم على النطق السليم- لذا : لابد أن تتضمن برامج تربية الأطفال المعاقين عقلياً برامج اللغة العلاجية وذلك لما للغة من أهمية في حياة الطفل».

وأشار ف. ج. كروكشانك (١٩٧١، ١٥٩) إلى أهمية البرامج التربوية التي تسهم في زيادة الحصيلة اللفوية للأطفال المعاقين عقلياً، ومساعدة الطفل على الوقوف على الكلمات الجديدة وتعلمها، والاستماع إلى التوجيهات واتباعها، إلى جانب تشجيع الأنشطة والبرامج التربوية التي تساعد الأطفال المعاقين عقلياً على التعبير عما في الفكر وتخصيص أوقاتاً معينة للمحادثة وسرد القصص، وخلق المواقف التي يلعب فيها الطفل دوراً تمثيلياً، وكذلك سرد الأفعال واللعب بالأجزاء، والعمل على تشجيع المحادثة بين الأطفال.

وترى الباحثة : أن اندماج الأطفال المعاقين عقلياً (بالمجموعة التجريبية) في أنشطة اللعب الجماعي الموجه قد أسهم في زيادة المفردات وتنمية مهارات الطفل اللفوية كالتمييز السمعي، والذاكرة السمعية، واكتساب المعاني، والفهم، والتعبير اللفوي، والتراكيب اللفوية ... وغيرها من المهارات اللفوية. الأمر الذي أدى بدوره إلى زيادة مقدرتهم في التواصل اللفوي مع الآخرين وظهر في تحسن مستوى الأداء اللفوي بجميع أبعاده لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه.

### اختبار صحة الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث على أنه :

"توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي لأطفال المجموعة التجريبية المماثلين مقلداً قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه ومتوسط درجاتهم بعده، وتكون الفروق لصالح القياس البعدي".  
والتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات درجات السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه.

#### جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في أبعاد السلوك التكيفي النمائي قبل وبعد برنامج اللعب الجماعي الموجه

| سلوك التكيفي النمائي | البيان | القياس القبلي |      | القياس البعدي |    | عدد الفروق الموجبة بين القياسين | قيمة "Z" ودالاتها |
|----------------------|--------|---------------|------|---------------|----|---------------------------------|-------------------|
|                      |        | ع             | م    | ع             | م  |                                 |                   |
| التصرفات الاستقلالية | ٣٧٥٣   | ٦٣٥           | ٤٢٠٧ | ٤٢٣           | ١٣ | ١٣                              | ٣٠١٨              |
| النمو الجسمي         | ١٥٠٠   | ٤٦١           | ١٧٥٣ | ٢٥٦           | ٩  | ٩                               | ٤٧٧               |
| النشاط الاقتصادي     | ٤١٣    | ٢٨٥           | ٧٥٣  | ٢٠٧           | ١١ | ١١                              | ٢٩٠٣              |
| النمو اللغوي         | ١٣٥٣   | ٤٧            | ١٧٤٠ | ٢٨٧           | ١٢ | ١٢                              | ٣٠٤٠              |
| مفهوم العدد والوقت   | ٢٣٣    | ١٤٥           | ٥٦٠  | ٢١٠           | ١٣ | ١٣                              | ٣١٨٠              |
| الأعمال المنزلية     | ٢٤٠    | ١٧٦           | ٥٠٠  | ١٨٩           | ١٣ | ١٣                              | ٢٨٤٠              |
| النشاط المهني        | ٣١٣    | ١٨٧           | ٥١٣  | ٢٠٧           | ١١ | ١١                              | ٢١٣٠              |
| الترجيبة الذاتية     | ٧١٣    | ٢٣٩           | ٩٧٣  | ٢٢٥           | ١٢ | ١٢                              | ٣٠٤٠              |
| المسؤولية            | ٠٤٧    | -٦٤           | ٢٣٣  | ١٠٥           | ١٣ | ١٣                              | ٣١٨٠              |
| التطبيع الاجتماعي    | ٩١٣    | ١٨١           | ١٢٤٧ | ١٨١           | ١٢ | ١٢                              | ٣١٢٠              |

٥٥ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي لأطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي عدا النمو الجسمي.. وكانت الفروق لحساب القياس البعدي.

### مناقشة نتائج الفرض الثالث :

يتضح من نتائج جدول (٧)، وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، بين متوسطات درجات السلوك التكيفي النمائي (ماعداد النمو الجسمي) لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي (قبل تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه) ومتوسطات درجات نفس المجموعة في القياس البعدي وكانت الفروق لحساب القياس البعدي.. وهذه النتائج تشير إلى تحسن السلوك التكيفي النمائي لأطفال هذه المجموعة بعد البرنامج مما يحقق معه صحة الفرض الثالث.

ولما كانت متوسطات درجات الأداء اللغوي قد تحسنت تبعاً لبرنامج اللعب الجماعي الموجه، فهذا يدل على انعكاس تحسن الأداء اللغوي لأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً على تحسن السلوك التكيفي النمائي لديهم.

وترى الباحثة تفسيراً لهذه النتائج : أن جميع الأنشطة الخاصة باللعب الجماعي الموجه المستخدمة في برنامج الدراسة الحالية وما تضمنته من خبرات تفاعلية لفظية وغير لفظية، ومهارات التعبير اللغوي والتفاعل الجماعي كان لها أهميتها في تنمية السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية خاصة المهارات الاستدلالية، والنشاط الاقتصادي، ومفهوم العدد والوقت، والأعمال المنزلية، والنشاط الهنيء، والتوجيه الذاتي، والمسئولية، والتطبيع الاجتماعي :

- فمن ناحية التصرفات الاستدلالية : كان متوسط درجات القياس القبلي ٣٧ر٥٣ في حين كان في القياس البعدي ٤٢ر١٦. فلقد أدى تحسن الأداء اللغوي إلى تحسن مهارات الطفل وسلوكه المستقل وأمكنه السيطرة على مهارات الأكل وقضاء الحاجة بنفسه والنظافة الشخصية والمظهر العام والعناية بالملابس والتنقل. ولعل التقدم في هذا المجال يرجع إلى قدرة الطفل على التعبير اللغوي والفهم الناتج عن فعاليات البرنامج.

- ومن ناحية النشاط الاقتصادي : فلقد كان متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ٤١ر١٣، ٧ر٥٣ على التوالي مما يدل على تحسن في هذا النشاط. حيث أدى تحسن الأداء اللغوي إلى تحسن مهارة الطفل في النشاط الاقتصادي المرتبط بممارسة البيع والشراء وتداول النقود. وقد ارتبط ذلك ببعض أنشطة البرنامج مثل : لعبة التسوق، المطعم، وكيف يتعامل الطفل بالنقود في كل منهما.

- أما مفهوم العدد والوقت : فقد كان متوسطا درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ٢٣ر٢، ٦ر٥ على التوالي.. وهذا يدل على تحسن

فهم الطفل لها تبعاً لأنشطة البرنامج وألعاب التي منها : تشييد الأعداد، ولعبة الأنشطة اليومية، وأيضاً في الألعاب التمثيلية كلعبة التسوق والمطعم كان يتم تداول مفاهيم تتعلق بالأعداد مما كان له أثره في إدراك الطفل لمفاهيم العدد والوقت - وهذا ما ظهر في القياس البعدي.

- وفيما يتعلق بالأعمال المنزلية والنشاط المهني : كان متوسطا درجات القياس القبلي فيهما ٢٤٠، ١٣ وفي القياس البعدي كان ١٢٠، ١٢ مما يدل على تحسن مهارة الطفل في أداء الأعمال وعاداته، وقد ارتبط ذلك بتحسين الأداء اللغوي وإدراك الطفل للمواقف المختلفة مما ساعده على فهم التعليمات وأداء الأعمال المرتبطة بها.

- وبالنسبة للتوجيه الذاتي والمسئولية : كان متوسطا درجات القياس القبلي فيهما ١٣، ٦٧، ٤٠ وفي القياس البعدي كان ٧٣، ٣٣، ٢٠ مما يدل على تحسن قدرة الطفل المعاق عقلياً في القيام بالأعمال أو الأنشطة التي تركز إليه وإنجازها بأقل توجيه، مع الاستعداد للقيام بأي عمل يوكل إليه. ولعل ذلك راجع إلى اضطلاع أطفال المجموعة التجريبية بأنشطة وأنوار محددة كان يقوم بها كل طفل مع زملائه في كل لعبة (خاصة الألعاب التمثيلية) ويلتزم كل طفل بالدور النمط به مما عوذه المسئولية والتوجيه الذاتي في سلوكه.

- وفيما يتعلق بجانب التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية كان متوسطا درجات القياسين القبلي والبعدي ١٣، ٦٧، ١٢ مما يدل على تحسن قدرة أطفال المجموعة التجريبية على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتعميق الشعور بالآخرين من المحيطين بهم نظراً لفاعليات اللعب الجماعي، وتفاعل الأطفال مع بعضهم البعض والتعاون في إنجاز أنوارهم بنجاح مما عمق معه المشاعر الاجتماعية ونمي الإحساس بالانتماء للجماعة.

- أما فيما يتعلق بالنمو الجسمي : فقد كان متوسطا درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ١٥٠٠، ١٧٥٣، وعلى الرغم من تحسن قدرة الطفل على أداء الواجبات والمهارات المرتبطة بالنواحي الجسمية، إلا أن الفرق لم تكن دالة إحصائياً. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم المعاقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم يقاربون الأسوياء في معدل النمو الجسمي ويتبعون نفس المعدل في النمو تقريباً (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٢٢)، ويرى عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (١٩٨٥، ٦٧) : «أن هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) يصلون في نموهم الجسمي والحركي إلى مستوى قريب من مستوى الأطفال العاديين، وذلك فيما عدا الحالات التي ترجع فيها الإعاقة العقلية

إلى إصابات في الجهاز العصبي المركزي - ففي هذه الحالات غالباً ما يصاحبها اضطراب في المهارات الحركية.. ولذا : فإن النمو الجسمي والحركي يعد أحد النواحي التي يجب أن نرعاها ونستغلها استغلالاً صحيحاً للارتقاء بالصحة النفسية للطفل المعاق عقلياً وإتاحة الفرص لتفاعله مع غيره لتنمية ثقته بنفسه وانتمائه وتحقيق التوافق الاجتماعي بطريقة أفضل (فاروق صادق : ١٩٧٨، ٢٢٧). ومن ثم فقد اعتمدت الباحثة في برنامج اللعب الجماعي الموجه على كثير من الأنشطة الحركية التي يؤديها الأطفال بطريقة جماعية.

**ما سبق يتضح :**

أن برنامج اللعب الجماعي الموجه قد أدى وظيفة مزبوجة هي تحسين الأداء اللغوي وتحسين السلوك التكيفي الفمائي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في وجود علاقة بين تحسين الأداء اللغوي وتحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم حيث أظهرت دراسة وينج Wing (١٩٨٢) انعكاس تحسين الأداء اللغوي على تحسين القدرة على التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين عقلياً، وأظهرت دراسة باتس ورنزاجليا Bates & Renzaglia (١٩٨٢) تأثير تحسين الأداء اللغوي على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً مهارات قضاء وقت الفراغ، وأظهرت دراسة ماككونيل وآخرون Mc Donnel (١٩٨٤) تأثير اللغة على تنمية مهارات الشراء، وأوضحت دراسات جودوين Goodwin (١٩٨٤)، شريدان وسبرنجفيلد Sheridan & Springfield (١٩٨٧)، شيرمان وآخرون Sherman, et al (١٩٩٢) أثر تنشيط اللغة عند المعاقين عقلياً على اكتساب المهارات الاجتماعية. كما أظهرت دراسات : ريكتر وبلومكست Rickert & Bloomquist (١٩٨٨)، فاين وآخرون Fein, et al. (١٩٩٥) أثر اللعب والتحسين اللغوي على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً العلاقات الاجتماعية المتبادلة وزيادة الفهم الاجتماعي.

وهكذا : يؤدي اللعب الجماعي إلى تحسين الأداء اللغوي الذي ينعكس بدوره على السلوك التكيفي للطفل.

وهذه النتائج تتفق مع ما ذهب إليه نظريات التعلم من انتقال أثر التدريب Transfer of training على عمل معين في أداء الفرد لعمل آخر لاحق، وهو ما يطلق عليه الانتقال الموجب (فؤاد أبوحطب، آمال صادق : ١٩٨٠، ٤٣٣).



ويشير محمد عبدالمؤمن (١٩٨٦، ١٦٩) إلى «ضرورة ربط أنشطة الطفل المعاق عقلياً باللعب - فاللعب وسيلة تعليمية تجمع بين التسلية والرفاهية من ناحية، وتعميق إدراك الطفل المعاق عقلياً بالأنوار الاجتماعية والأنشطة المختلفة، فضلاً عن اكتساب المهارات والخبرات والأنوار الاجتماعية من طريق التمثيل التلقائي الذي أثبتت التجربة جداؤه مع أطفال هذه الفئة نظراً لمصعوبة فهم تلك الخبرات والأدوار الاجتماعية عن طريق الحديث العادي».

هذا، ولقد أوضح كثير من الباحثين أهمية اللعب في تحقيق التوافق الاجتماعي : فانخرط الطفل في مناشط اللعب تكسب الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة (فخرية الطائي : ١٩٨١، ٧٧). كما يعتبر اللعب مخرجاً هاماً وعلاجاً لمواقف الإحباط التي يمر بها الأطفال، ويعتبر وسيلة هامة للكشف عن عالم الطفل، ووسيلة لتعرفه على ذاته وعلى عالمه، ويمهد عنده سبل بقاء الذات المتكاملة (عفاف اللبابيدي، عبدالكريم خلايلة : ١٩٩٣، ٨-٩). والطفل عندما يلعب فإنه يمارس سلوك الكبار الراشدين، ويمارس بدوره الذي ينتظره في المستقبل، ومن خلال اللعب مع الآخرين ينمي قدرته على التواصل والتوافق (أحمد بلقيس، توفيق مرعي : ١٩٨٢، ٢٢). بالإضافة لذلك : فإن اللعب يساعد الطفل على تفريغ رغباته المكبوتة مما ينتج عنه تطهير جهازه النفسي وتحقيق توافقه (سوزانا ميلر : ١٩٨٧، ٢٣).

وترى الباحثة : أن برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية قد أسهم - من خلال تنمية الأداء اللغوي - في تحسين السلوك التكيفي النمائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية فيما يتعلق بتصرفات الطفل الاستقلالية، ونشاطه الاقتصادي، وأدى إلى تنمية مفهوم العدد والوقت لديه، ويمكن الطفل من القيام بالأعمال المنزلية والنشاط المهني بطريقة أفضل مما كان عليه قبل البرنامج، كما نتج عن تحسين الأداء اللغوي تحسن قدرة الطفل على الاضطلاع بالمسئولية الشخصية والتوجيه الذاتي. ومرجع ذلك إلى إحساس الطفل بالنجاح في التعبير عن حاجاته ورغباته الشخصية بسهولة، وأصبح بعد البرنامج أكثر كفاءة وقدرة على التفاعل في محيطه الاجتماعي مما عزز ثقته بنفسه وشجعه على التعبير عن مطالبه البسيطة. والنجاح يؤدي دائماً إلى مزيد من النجاح والتقدم في السياق الاجتماعي - وهذا ما انعكس بدوره على زيادة معدل السلوك التكيفي النمائي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في المجموعة التجريبية بعد انتهاء إجراءات برنامج اللعب الجماعي الموجه.

## اختبار صحة الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع على أنه :

"لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية المعالين مطلقاً في الأداء اللغوي بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه مباشرة ومتوسط درجات أدائهم اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض : تم استخدام اختبار ويلكوكسون للفروق بين المتوسطات في قياس الأداء اللغوي البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية . وفيما يلي توضيح ذلك.

### جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء اللغوي في القياسين  
البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من المتابعة) لأطفال المجموعة التجريبية

| البيانات<br>إبعاد الأداء اللغوي | القياس البعدي |      | القياس البعدي |      | عدد الفروق<br>الموجبة بين<br>القياسين | قيمة "Z"<br>ودالتها |
|---------------------------------|---------------|------|---------------|------|---------------------------------------|---------------------|
|                                 | ع             | م    | ع             | م    |                                       |                     |
| الأداء السمعي اللفظي الآلى      | ١٢٤٠          | ١٢٣٣ | ١٢٣٣          | ١٢٣٣ | ٧                                     | ٠.١٧٥               |
| الإدراك البصري                  | ١٦٢٧          | ١٧٣٣ | ١٧٣٣          | ١٧٣٣ | ١٠                                    | ٠.٨٢٤               |
| التعبير بالحركة                 | ١٥٤٠          | ١٨١٣ | ١٨١٣          | ١٨١٣ | ٩                                     | ٠.٣١٢*              |
| التربط السمعي الصوتي            | ١٦٠٧          | ١٦٨٠ | ١٦٨٠          | ١٦٨٠ | ٨                                     | ٠.٨٥٢               |
| التسلسل البصري الحركي           | ١٦٤٠          | ١٦٠٠ | ١٦٠٠          | ١٦٠٠ | ٧                                     | ٠.١٥٧               |
| التعبير اللفظي                  | ١٥١٣          | ١٥٢٠ | ١٥٢٠          | ١٥٢٠ | ٧                                     | ٠.٥٣٤               |
| التسلسل السمعي الصوتي           | ١٩٤٠          | ١٩٨٤ | ١٩٨٤          | ١٩٨٤ | ٥                                     | ٠.٢٢٢               |
| التربط البصري الحركي            | ١٦٢٧          | ١٨٩٣ | ١٨٩٣          | ١٨٩٣ | ١٠                                    | ٠.١٥٦*              |
| الإدراك السمعي                  | ١٧٤٠          | ١٧٣٣ | ١٧٣٣          | ١٧٣٣ | ١٢                                    | ٠.٢١١**             |

•• دالة عند مستوى ٠.٠١

• دالة عند مستوى ٠.٠٥

#### مناقشة نتائج الفرض الرابع :

١- أظهرت نتائج جدول (٨) ، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال المعاقين عقلياً في المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في كل من : الأداء السمعي اللفظي الالى، والإدراك البصري، الترابط السمعي الصوتي، التسلسل البصري الحركي، التعبير اللفظي، التسلسل السمعي الصوتي..

وهذه النتائج تحلق صحة الفرض الرابع بالنسبة لهذه الأبعاد الخاصة بالأداء اللغوي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في القياسين البعدي والتتبعي لبعض أبعاد الأداء اللغوي بأن ذلك يدل على استمرار فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي للأطفال المجموعة التجريبية المعاقين عقلياً بعد مرور شهر من توقف إجراءاته وهذا ما لمسته الباحثة أثناء التطبيق التتبعي حيث وجدت أن الأطفال ما زالوا محتفظون في ذاكرتهم بالأغاني والأناشيد التي تم تدريبهم عليها مثل : نشيد مصر بلادي، وأغنية الأعداد، ونشيد الطائر الصغير، وأغاني عيد الميلاد، مما يعني أن الألعاب الجماعية التي تضمنها البرنامج كان لها دوراً فعالاً في استمرارية الأداء اللغوي بعد تحسنه وعدم نكوصه إلى مستوى أدنى.

وتشير هذه النتيجة إلى ثبات سلوك أطفال المجموعة التجريبية في ممارساتهم اللغوية. وهذا ما أكدته دراسات كل من : فيوليت فؤاد (١٩٩٢)، أسماء عبدالله (١٩٩٥) من أن التدريب العملي المتكامل للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعليم) يساعدهم على القيام بالأعمال التي سبق تدريبهم عليها، كما يمكنهم من القيام بأعمال مشابهة لها. كما يتفق ذلك مع ما ذهب إليه نظريات التعلم في وصف منحنى التعلم من أن المنحنى في بداية التدريب يكشف عن تحسن واضح في معدل الأداء، ثم تظهر في وسط المنحنى مرحلة لا يطرأ فيها تحسن ظاهر في الأداء بالرغم من استمرار الممارسة ويطلق على هذه المرحلة مصطلح الهضبة. وفي نهاية المنحنى لا يستمر التحسن إلى ما لا نهاية لأن المفحوص يكون قد وصل إلى مستوى الإقناع الذي تؤمله إليه قدراته وهو ما يطلق عليه الحد الفسيولوجي أي أنه يصل إلى درجة الثبات في السلوك الذي تدرب عليه (فؤاد أبوحطب، آمال صادق ١٩٨٠، ١٥٣-١٤٥)

وهذا ما حدث مع أطفال المجموعة التجريبية حيث لم يتغير مستوى الأداء اللغوي تغيراً ملموساً بين القياس البعدي والقياس التتبعي

٢- أما بالنسبة للتعبير بالحركة والإدراك السمعي فقد كان متوسطا درجات

أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ١٥٤، ١٧٤ على التوالي، وفي القياس التتبعي كان المتوسطان : ١٨١٣، ٢٢٣٣ وكانت الفروق لحساب القياس التتبعي، وهذا يدل على وجود تحسن في مهارة التعبير بالحركة والإدراك السمعي بعد مرور شهر من المتابعة عما كانت عليه بعد انتهاء برنامج اللعب الجماعي الموجه، وقد يرجع ذلك إلى تقدم مهارات الطفل في الفهم والإدراك المعاني والتمييز السمعي والذاكرة السمعية وهي مهارات أساسية تسهم في التعبير بالحركة والإدراك السمعي، وهما جانبان هامان من جوانب الأداء اللغوي ويثبت فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه في تحسين هذا الأداء.

وترى الباحثة : أن الأنشطة التي يتضمنها برنامج اللعب الجماعي الموجه كان يطلب من الطفل الإجابة عن بعض مهامها، وفي اللعب التمثيلي (السوق، المعلم، الضيوف، عيد الميلاد، المحادثة التليفونية) كان الطفل يؤدي فيها بعض الأدوار من خلال مشهد تمثيلي حركي ويتظاهر في الأداء، وفي مثل هذه المواقف يعبر الطفل بالحركة مرة وبالكلام مرة أخرى، ويستمتع إلى زملائه، ويحاول الطفل فهم دوره كي يستطيع التعبير عنه. ولعل ذلك ما أدى إلى استمرار التحسن في الأداء اللغوي من خلال بعدي التمييز بالحركة والإدراك السمعي.

وفي ذلك يشير سرجيو سبينى (١٩٩١، ١٢٢-١٢٣) إلى أن اللعب هو أولى خطوات لغة الطفل - تلك اللغة التي تترجم لها الحركات وتعبيرات الوجه والأصوات والضوضاء وصيحات التعجب، ويتحول الطفل شيئاً فشيئاً إلى اللعب التمثيلي الذي يعبر فيه عن حاجاته الخاصة وبخيلة نفسه عن طريق لغات متعددة كالحركات، والبايتومات والكلمات والعبارات.

٣- أما عن الترابط البصري الحركي : فقد أوضحت النتائج أن متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كانا : ١٦٢٧، ١٨٩٣ على التوالي وكانت الفروق دالة لحساب القياس التتبعي مما يدل على استمرار تحسن الترابط البصري الحركي.

وتوجه الباحثة استمرار التحسن في الترابط البصري الحركي إلى أن أنشطة البرنامج وألعابه قد أسهمت في ربط المثيرات البصرية بالوظيفة التي يؤديها كل مثير.. فلقد استخدمت الباحثة كثيراً من الأنواع الفعلية كالتليفون والأقلام، والكور، والملاعق، والأطباق، والأكواب ... وغيرها لتنفيذ ألعاب البرنامج، كما استخدمت الصور والرسوم والملصقات لتوضيح المعاني حتى تساعد الطفل على التعبير والتحدث سواء في اللعب اللغوي أو اللعب التمثيلي، كما كان يطلب من الأطفال التعرف على الأشياء واستخداماتها. فعندما يمرض عليهم (التليفون) فإن الطفل

يتعرف عليه، ويتعرف على وظيفته، ويبدأ الموقف التمثيلي لحديث طفلين مع بعضهما. والطفل يدرك أن "الطباشير" نكتب به على السبورة ولا نكتب بالقلم الرصاص... وفي أنواع المهنيين (من يستعملني؟) كان الطفل يدرك أن الذي يستخدم السماعة هو الطبيب، والذي يستخدم المنشار هو التجار... إلخ. فالطفل يربط بين الصورة وصاحبها. وهذا ما كان له أثره في استمرار فعالية البرنامج في تحسين الترابط البصري الحركي لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

### ملخص نتائج الدراسة :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.. وبعد تطبيق برنامج اللعب الجماعي الموجه (الذي أعدته الباحثة) توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأداء اللغوي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وكانت الفروق لصالح أطفال المجموعة التجريبية.. كما تمت مقارنة أداء المجموعة التجريبية بنفسها في القياسين القبلي والبعدي وكانت الفروق بين الأداء اللغوي للقياسين دالة إحصائية لصالح القياس البعدي وهذا يدعم فعالية برنامج اللعب الجماعي الموجه.. كما تم اختبار أثر انعكاس التحسن في الأداء اللغوي على تحسن السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية حيث تمت مقارنة القياس القبلي والقياس البعدي لهذا السلوك وكانت الفروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي مما يشير إلى تحسن السلوك التكيفي بعد برنامج اللعب الجماعي الموجه.

وأخيراً تم التأكد من مدى استمرار فعالية البرنامج بمقارنة الأداء اللغوي البعدي، والأداء اللغوي بعد مرور شهر من المتابعة بعد توقف إجراءاته، ولم توجد فروق دالة إحصائية إلا في التعبير بالحركة، والإدراك السمعي، والترابط البصري الحركي التي كانت الفروق فيها لصالح القياس التتبعي مما يدعم فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

## ثانياً: توصيات الدراسة

فى ضوء إجراءات الدراسة الحالية وما توصلت إليه الباحثة من نتائج وما قدمته من تفسيرات، وما واجهته من مشكلات خلال تطبيق إجراءات الدراسة الميدانية، فإنها تعرض فيما يلى بعض التوصيات التربوية فى مجال الاهتمام بذوى الإعاقة الذهنية.

### أولاً : فى مجال التربية الخاصة :

- ١- ضرورة اهتمام كليات التربية بإنشاء قسم للتربية الخاصة لإعداد المعلم المؤهل لتعليم وتربية الأطفال المعوقين عامة والطفل المعاق عقلياً على وجه الخصوص.
- ٢- ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين العاملين فى مجال التربية الفكرية أثناء الخدمة حول كيفية تعليم الطفل المعاق عقلياً وكيفية مواجهة مشكلاته السلوكية.
- ٣- يجب أن تتوفر فى مدارس التربية الفكرية أدوات اللعب المختلفة التى يمكن أن يستغلها المعلم فى تنمية وتدريب الأطفال على نطق اللغة وتعلم المفردات والتراكيب، على أن تكون الأدوات فى متناول الأطفال ليلعبوا بها لعباً فعلياً.
- ٤- الاهتمام بإعداد مناهج (مقررات) خاصة للأطفال ذوى الإعاقة العقلية تتمشى مع مستوى نموهم العقلى والمعرفى ومستوى أدائهم اللغوى، على أن يكون اللعب هو محور النشاط الفعلى فى تعليم هؤلاء الأطفال.
- ٥- يجب الاستفادة بمعلمى التربية الموسيقية والتربية الرياضية لتنفيذ الجانب الأكبر من المناهج الدراسية الخاصة باللغة بعد إعدادها فى صورة ألعاب وأناشيد وأنشطة حركية هادفة حتى يتمكن الطفل المعاق عقلياً الاستفادة منها فى تنمية لفته.
- ٦- يجب عمل يوم ترفيهى كل أسبوع يكون نشاط اللعب هو المحور الأساسى فيه، إلى جانب قيام الرحلات خارج المدرسة وذلك لمساعدة الطفل على الترفيه عن نفسه من ناحية، ولتمكينه من التعبير اللغوى عن المشاهدات التى رآها والأنشطة التى مارسها.
- ٧- ضرورة الاهتمام برياض الأطفال الخاصة بالمعاقين عقلياً والتوسع فى إنشائها، وتزويدها بالخطط والاستراتيجيات والتجهيزات والأدوات والوسائل التدريبية والتعليمية المناسبة حتى يمكن تدريب الطفل مبكراً على السلوك التكيفى والأداء اللغوى السليم، وتنمية الجوانب المعرفية والسلوكية فى السنوات المبكرة من عمر الطفل، مما يسهم فى توافقه المستقبلى.

## ثانياً : توصيات للمعلمين :

- ١- يمكن للمعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية الاستفادة من أنشطة برنامج اللعب الجماعي الموجه المستخدم في الدراسة الحالية كنموذج تطبيقي لتنمية الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ويمكن تعديل بعض ألعابه أو إجراءاته لتناسب مستوى الأطفال الذين يطبق عليهم
- ٢- أن يجعل المعلم اللعب محورياً أساسياً لأي تعلم للأطفال المعاقين عقلياً - فكما اتضح فإن اللعب قيمة تربوية في تسهيل التعلم لهذه الفئة.
- ٣- يجب تشجيع الأطفال المعاقين عقلياً على الكلام كلما كان ذلك ممكناً، ويجب على المعلم أن يجعل خبرة الحديث أو الكلام ممتعة، وذلك من خلال إعداد وتجهيز مجموعة من الخبرات والأنشطة المناسبة والمسلية حتى يجد الطفل شيئاً يقوله أو يرغب في أن يقوله، وأن يشجع الأطفال على أن يتحدثوا مع بعضهم ومع المعلم.
- ٤- أن يوجه المعلم اهتمامه للطفل المعاق عقلياً عندما يتكلم أو يقول شيئاً. وأن يستجيب بشكل مناسب لحديث الطفل ولا يهمله أو ينشغل عنه.
- ٥- أن يساعد المعلم كل طفل على الفهم وبناء الصور الذهنية، وذلك باستخدام كلمات جديدة ذات معاني مختلفة.
- ٦- أن يشجع المعلم كل طفل على أن يوجه انتباهه إليه وهو يتكلم، وأن يتكلم المعلم ببساطة وبشكل سليم عن الأشياء التي يقوم الأطفال بعملها، ولا يستخدم ألفاظاً جامدة لا يفهمها الطفل المعاق عقلياً.
- ٧- أن يقوم المعلم بعمل محادثات مع الأطفال المعاقين عقلياً تؤدي إلى قيام كل طفل معاق بالمبادرة بالتعبير عما يور في ذهنه.
- ٨- ألا يسخر المعلم من الأخطاء التي يقع فيها الطفل المعاق عقلياً عند نطق الكلمات حتى يتمكن من التعبير بسهولة، ولا يضحك على ما يقوله الطفل أو أن يقوم بتقليد خطئه.
- ٩- على المعلم التوجيه بفحص قدراته السمعية والبصرية لدى الطفل المعاق عقلياً الذي يعاني من صعوبات، وعليه التركيز على مهارات الانتباه، والمحاكاة (التقليد) والاستماع فهي مهارات أساسية لتنمية الأداء اللغوي
- ١٠- أن يستخدم المعلم التدعيم كوسيلة أساسية في تدريب الأطفال المعاقين عقلياً لتثبيت الاستجابات اللغوية السليمة.. ويجب ألا يسخر من الأطفال ولا يضحك على ما يقوله أو أن يقوم بتقليد أخطائهم.

### ثالثاً : توصيات للأسرة :

- ١- تبصير الأسرة بكيفية اكتشاف الإعاقة الذهنية للطفل المعاق عقلياً، والإسراع بعمليات التأهيل المبكر بمجرد اكتشاف الإعاقة بعيداً عن المخاوف والاضطرابات.
- ٢- عقد برامج تدريبية لأسرة الطفل المعاق عقلياً لكيفية تنمية لغة الطفل.
- ٣- تبصير الوالدين بكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على مهارات الاستماع والنطق والكلام. وهى المهارات اللغوية الأساسية.
- ٤- يجب توجيه اهتمام الأسرة بلعب الطفل المعاق عقلياً، وتوعية الوالدين بأهميته فى نمو الطفل، وأن توفر اللعب للأطفال بالكلم والكيف الذى يساعد فى نمو الطفل المعاق عقلياً.
- ٥- أن توجد قنوات اتصال بين الأسرة والمدرسة حول برامج التنمية اللغوية للطفل المعاق عقلياً.
- ٦- أن تهتم وسائل الإعلام بالبرامج الموجهة للأسرة للتعريف بالإعاقة الذهنية، وكيفية التعامل معها، وكيفية تدريب الطفل المعاق عقلياً على تنمية سلوكياته المختلفة. وذلك من خلال استضافة المتخصصين والعاملين فى مجال التربية الفكرية.
- ٧- أن تتواصل أسر الأطفال المعاقين عقلياً مع بعضهم لتبادل الخبرات المختلفة حول كيفية تعامل كل أسرة مع إعاقة الطفل وما تقوم به كل أسرة فى سبيل تنمية لغة الطفل وسلوكه التكيفى.

### رابعاً : توصيات للباحثين :

- ١- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوى الإعاقة العقلية وتعريف الآباء بكيفية اكتشاف إعاقة الطفل وكيفية التعامل معها.
- ٢- أن يهتم الباحثون بإعداد برامج إرشادية للآباء والمعلمين عن كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقلياً، وكيف يمكن تعديل سلوكه وتنميته، وتخفيف الصدمة النفسية الناتجة عن إعاقة الطفل، والضغوط التى يعانى منها الآباء عن المشكلات اليومية فى التعايش مع الطفل.
- ٣- أن يهتم الباحثون بإعداد وتصميم البرامج التدريبية والتربوية التعليمية لتنمية جوانب السلوك المختلفة للأطفال المعاقين عقلياً مثل : تنمية السلوك التكيفى،



تنمية الأداء اللغوي، تنمية النواحي المعرفية : كالانتباه، والتذكر، والمفاهيم. والمهارات الاجتماعية، وتنمية الوعي البيئي، والتدريب على قواعد السلامة والاه ان، وتعديل الاضطرابات السلوكية ... إلخ.

٤- أن يهتم الباحثون بتقديم خدمات إرشادية للأطفال المعاقين الذين لديهم أخ معاق عقلياً حول كيفية التعامل معه، وكيفية مساعدته على تنمية اللغة عنده.

### ثالثاً: بحوث مقترحة

- انطلاقاً مما تناولته الدراسة الحالية حول أثر اللعب الجماعي الموجه في تنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً، تقترح الباحثة بعض البحوث لعلها تستكمل ما بدأتها الدراسة الحالية - منها
- ١- دراسة لخصائص اللعبة المناسبة للطفل المعاق عقلياً وعلاقتها ببعض جوانب النمو.
  - ٢- دراسة أنماط التواصل بين الطفل المعاق عقلياً وأسرته.
  - ٣- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الأم والطفل المعاق عقلياً في نموه اللغوي.
  - ٤- دراسة فعالية أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطفل المعاق عقلياً في تنمية جوانب السلوك المختلفة.
  - ٥- دراسة فعالية اللعب الجماعي الموجه في تحسين الجوانب المعرفية ومنه تنمية الانتباه، والذاكرة قصيرة المدى، والمفاهيم.
  - ٦- استخدام لعب دور في تنمية السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية.



## المراجع

- ١- اتحاد ميثاق رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٠) : النشرة القومية : سلسلة الحياة الطبيعية حق لكل معوق، العدد ١٣.
- ٢- ————— (١٩٩٧) : حجم مشكلة المعوقين في مصر - موجز تقرير التجربة الاستطلاعية، دعوة الاتحاد عن حجم مشكلة الإعاقة في مصر، القاهرة، ١٦ نوفمبر.
- ٣- أحمد بلقيس، توفيق مرعي (١٩٨٢) : سيكولوجية اللعب، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٤- أحمد عبد الغنى حسب الله (١٩٩١) : أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال في عمر ست سنوات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق/ فرع بنها.
- ٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) : الطب النفسي المعاصر، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- أحمد محمد الممتوق (١٩٩٦) : الحصيلة اللغوية : أهميتها؛ مصادرها؛ وسائل تلميحها، سلسلة عالم المعرفة رقم ٢١٢، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ٧- أسماء عبدالله محمد العميلة (١٩٩٥) : تنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٨- إيمان فؤاد كاشف (١٩٨٥) : دراسة تأثير اللعب على بعض جوانب النمو عند طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٩- ب. س. واطسون (١٩٨٨) : تعديل سلوك الأطفال، ترجمة محمد فرغلي فراج، سلوى الملا، الكويت : دار الكتاب الحديث.
- ١٠- جابر عبد الحميد جابر، علاء الدين كفاي : معهم علم النفس والطب النفسي، ج٢، القاهرة : دار النهضة العربية.
- ١١- ج. تيرنر (١٩٩٢) : النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق، ترجمة : عادل عبدالله محمد، القاهرة : الدار الشرقية للطباعة والنشر.
- ١٢- جمعة سيد يوسف (١٩٩٠) : سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٤٥، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ١٣- جوزال عبد الرحيم أحمد (١٩٩٧) : المناخ الابتكاري للروضة وعلاقته بسلوكيات اللعب الاجتماعي/ المعرفي والابتكار لدى طفل الروضة. مجلة الارشاد النفسي، العدد ٧، ٨٩-٢٠٤.

١٤- حامد عبدالسلام زهران (١٩٧٤) : الضمة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة . عالم الكتب.

١٥- \_\_\_\_\_ (١٩٧٥) : علم نفس النمو، القاهرة : عالم الكتب

١٦- \_\_\_\_\_ (١٩٨٠) : التوجيه والإرشاد النفسي، ط٢، القاهرة : عالم الكتب.

١٧- حسناء الحمزاوي (١٩٨٤) : اللغة والاعاقة الذهنية : التوجيه التوسيعي في تشخيص اللغة منذ مجموعة من المعوقين ذهنياً من الدرجة المتوسطة، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٨- حسين سليمان قورة (١٩٧٢) : تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، القاهرة : دار المعارف.

١٩- رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) : رعاية المتخلفين ذهنياً، الاسكندرية : المكتبة الجامعية الحديث.

٢٠- ريتشارد م. سوين (١٩٧٩) : علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة . أحمد عبدالعزيز سلامة، القاهرة : دار النهضة العربية.

٢١- سرجيو سبينى (١٩٩١) : التربية اللغوية للطفل، ترجمة : فوزى عيسى، عبدالفتاح حسن، مراجعة وتقديم : كاميليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٢- سعدية بهادر (١٩٨٧) : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: النصر لخدمات الطباعة والنشر (سيسكو).

٢٣- سعد جلال، محمد علاوى (١٩٨٢) : علم النفس التربوى الرياضى، القاهرة : دار المعارف.

٢٤- سليمان الريحاني (١٩٨١) : التخلف العقلى، عمان : المطبعة الأردنية.

٢٥- سلوى عبدالباقي (١٩٩٢) : اللعب بين النظرية والتطبيق، القاهرة : بيت الخبرة الوطنى.

٢٦- سوزانا ميلر (١٩٨٧) : ميكولوجية اللعب، سلسلة عالم المعرفة، رقم ١٢٠، ترجمة حسن عيسى، مراجعة محمد عماد الدين اسماعيل، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

٢٧- صالح عبدالله هارون (١٩٨٥) : أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً فى المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس.

٢٨- مبحى عطالله سيف (١٩٨٢) : الموقوفون حقوقهم وجهود وزارة التربية والتعليم فى رعايتهم، الحلقة الدراسية الاقليمية لعام ١٩٨٢، ندوة الطفل المعوق، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١/٣١ إلى ٢/٤، ص٥٨-٧٦

- ٢٩- صفوت فرج (١٩٩٢) : **التخلف العقلي - الوضع الراهن وأفاق المستقبل، دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رنم) المجلد الثاني، العدد الثالث، ٤١٧-٤٣٦.**
- ٣٠- عادل رياض مهنى (١٩٧٩) : **دراسة مدى فاعلية نور الحضانة فى تنمية بعض سمات الشخصية والمهارات اللغوية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية - جامعة عين شمس.**
- ٣١- عادل عبدالله محمد (١٩٩٠) : **النمو العقلي للطفل، القاهرة : الدار الشرقية للطباعة والنشر والتوزيع.**
- ٣٢- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) : **موسوعة التربية الخاصة، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.**
- ٣٣- عادل كمال خضر، مایسة أنور المفتى (١٩٩٢) : **إدماج الأطفال المصابين بالتخلف العقلي مع الأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على مستوى ذكائهم وسلوكهم التكيفي، دراسات نفسية، مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد الثاني، العدد الثالث، يوليو : ٣٧١-٣٩٠.**
- ٣٤- عبدالرقيب أحمد إبراهيم (١٩٨١) : **دراسة تحليلية لبعض أنماط السلوك اللاسوى عند المتخلفين عقلياً فى معاهد التربية الفكرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة أسيوط.**
- ٣٥- عبدالسلام عبدالغفار، يوسف الشيخ (١٩٨٥) : **سيكولوجية الطفل غير العادي واستراتيجيات التربية الخاصة، القاهرة : دار النهضة العربية.**
- ٣٦- عبدالمصبور منصور محمد (١٩٩٤) : **أثر الارشاد النفسى فى تعديل بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، راسة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة.**
- ٣٧- عبدالعزيز القوصى (١٩٧٨) : **علم النفس - أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٩، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.**
- ٣٨- عبدالعزيز عبدالمجيد (١٩٧٩) : **اللغة العربية - أصولها وطرق تدريسها، القاهرة : دار المعارف.**
- ٣٩- عبدالمجيد عبدالرحيم، لطفي بركات (١٩٧٩) : **تربية الطفل المعوق، ط٢، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.**
- ٤٠- عبدالمطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : **سيكولوجية نوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة : دار الفكر العربى.**

- ٤١- مخلوف محمود ياسين (١٩٨٨) : علم النفس المعاصر، ط٢، بيروت : دار العلم للملايين.
- ٤٢- علاء عبدالباقى إبراهيم (١٩٩٣) : التعرف على الإعاقة العقلية ومعالجتها وإجراءات الوقاية منها، (الكتيب الثانى)، القاهرة : مطابع الطوبى التجارية.
- ٤٣- على عبدالرحمن وفى (١٩٧٤) : نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ط١، القاهرة : دار الفكر العربى.
- ٤٤- ————— (١٩٨٥) : اللعب والمحاكاة والرفق فى حياة الإنسان، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٤٥- عفاف اللبائدى، عبدالكريم خلايلة (١٩٩٣) : طرق تعليم التفكير للأطفال، عمان : دار الفكر.
- ٤٦- عماد الدين سلطان (١٩٧٨) : تحديد نسبة المتخلفين عقلياً فى مدينة القاهرة، المجلة الاجتماعية القومية، العدد الأول، المجلد ١٥، القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- ٤٧- عواطف إبراهيم (١٩٩٣) : المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة فى الروضة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤٨- فاروق الروسان، جلال محمد جرار (١٩٨٧) : دليل مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً، عمان : منشورات الجامعة الأردنية.
- ٤٩- فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية اللعب والتعلم، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٥٠- فاروق محمد صادق (١٩٧٨) : سيكولوجية التخلف العقلى، الرياض، مطبوعات جامعة الرياض.
- ٥١- ————— (١٩٨٥) : دليل مقياس السلوك التكيفى، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٢- فتحى السيد عبدالرحيم (١٩٨١) : الدراسة المبرمجة للتخلف العقلى، ط١، القاهرة : دار النهضة العربية.
- ٥٣- ————— (١٩٩٠) : سيكولوجية الأطفال 'غير العاديين' واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت : دار القلم.
- ٥٤- فتحى على يونس، محمود كامل النافعة، على أحمد مذكور (١٩٨١) : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الوجدانية، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر.

- ٥٥- ف. ج. كروكشانك (١٩٧١): **قوية الموهوب والمتفاني**، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، تقديم محمد خليفة يركات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٦- فخرية جميل الطاشي (١٩٨١): **اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال**، بغداد: منشورات الجامعة المستنصرية.
- ٥٧- فؤاد أيوحط، آمال صادق (١٩٨٠): **علم النفس التربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٨- فؤاد أبهى السيد (١٩٧٥): **الأمس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٩- فوزية حسن عبد الحميد (١٩٧٩): **أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوي لدى طفل ما قبل المدرسة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٦٠- فوزية دياب (١٩٨٠): **نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة و دور الحضانة**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٦١- فيولا الببلاوي (١٩٧٩): **الأطفال واللعب**، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث.
- ٦٢- فيولا الببلاوي، كافيّة رمضان (١٩٨٤): **ثقافة الطفل، الكويت**، مجلة كلية التربية جامعة الكويت، المجلد الأول.
- ٦٣- فيصل محمد خير الزداد (١٩٩٠): **اللفة واضطرابات النطق والكلام**، الرياض، دار المريخ.
- ٦٤- فيوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢): **مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا المصابين بآعراض داون من فئة القابلين للتعليم**، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، القاهرة: مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، ١٩٨٣-١٩٨٤.
- ٦٥- كريستين مايلز (١٩٨٨): **اللفة، التواصل، الكلام مع الطفل في الفترات المحدودة**، ترجمة: أديب مينا ميخائيل، القاهرة: كريستاس مصر، مركز سيتى للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية.
- ٦٦- ——— (١٩٩٢): **الطفل المعاق عقلياً وأسلوب التعامل معه**، ترجمة: ليلى أبوشمر، مراجعة: حسين صلاح الدين، دمشق: منشورات جمعية المحبة.
- ٦٧- كلارك موسناكس (١٩٩٠): **ملاج الأطفال باللعب**، ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، القاهرة: دار النهضة العربية.

- ٦٨- كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٦) : مرجع في التخلف العقلي، الكويت : دار القلم.
- ٦٩- كمال محمد دسوقي (١٩٧٤) : علم الأمراض النفسية : التصنيفات والأمراض العراضية، بيروت : دار النهضة العربية.
- ٧٠- ————— (١٩٧٩) : النمو التربوي للطفل والمراهق : بيروت : دار النهضة العربية.
- ٧١- ————— (١٩٩٠) : فحيرة علوم النفس : القاهرة : الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- ٧٢- كلير فهم (١٩٨٢) : أطفالنا والتخلف العقلي، القاهرة : دار الهلال.
- ٧٣- كوتوني يرناردى (١٩٩١) : تعالوا نلعب سوياً، ترجمة طارق الأشرف، مراجعة كاميليا عبدالفتاح، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٧٤- ل. س. فيجوتسكى (١٩٧٦) : التفكير واللغة، تقديم لوريا ليونتييف، بروكس، تعقيب : جان بياجيه، ترجمة : طلعت منصور، ط١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٥- إيلي أحمد كريم الدين (١٩٩٠) : اللغة عند الطفل : نظورها ومشكلاتها، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- ٧٦- ————— (١٩٩٥) : نموذج لبرنامج للتنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، القاهرة : المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة، أكتوبر ١٩٩٥.
- ٧٧- إيلي يوسف (١٩٦٤) : سيكولوجية اللعب والتربية الرياضية، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧٨- لويس كامل مليكة (١٩٩٠) : العلاج السلوكي وتعديل السلوك، الكويت : دار القلم.
- ٧٩- ————— (١٩٩٧) : علم النفس الأكاديمي، ج١ (تقييم القدرات)، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٨٠- لويس كامل مليكة (١٩٩٨-١) : دليل مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء - الصورة الرابعة : المراجعة الأولى، ط٢، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٨١- ————— (١٩٩٨-ب) : مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء - الصورة الرابعة (الجدول المعيارية)، المراجعة الأولى، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٨٢- ————— (١٩٩٨-ج) : تعديل سلوك المعاق عقلياً : دليل الوالدين والمعلم، القاهرة : مطبعة فيكتور كيرلس.
- ٨٣- مارييا بيرس، جنييف لانجو (١٩٩٦) : اللعب ونمو الطفل، ترجمة عبدالرحمن سيد سليمان، شيخه يوسف الدريستى، القاهرة : دار النهضة العربية.



- ٨٤- مئري أمين (١٩٨٧) : شعاع العقل، ط٢، القاهرة : دار المعارف.
- ٨٥- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت : دار القلم.
- ٨٦- محمد محروس الشناوي (١٩٩٦) : العملية الارشادية، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٨٧- ————— (١٩٩٧) : التخلف العقلي : الاسباب، التفخيص، البرامج، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٨٨- محمد محروس الشناوي، محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨) : العلاج السلوكي الحديث - أسسه وتطبيقاته، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٨٩- محمد عبدالمؤمن حسين (١٩٨٦) : سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، الاسكندرية . دار الفكر الجامعي.
- ٩٠- محمد على الخولي (١٩٨٢) : معجم علم اللغة النظري، بيروت : مكتبة لبنان.
- ٩١- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء الأول، الكويت : دار القلم.
- ٩٢- محمد متولى قنديل (١٩٨٩) : تقييم الأداء اللغوي لأطفال ما قبل المدرسة كقدمة للغة المكتوبة، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، العدد السابع، الجزء الثاني (١)، ١٠٥-٧٦.
- ٩٣- محمد محمد بيومي خليل (١٩٨٤) : مستوى الطموح ومستوى القلق وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى الشباب، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- ٩٤- محمد محمود عبدالجابر، محمد صلاح النباتية (١٩٨٨) : سيكولوجية اللعب والتربيع عند الطفل العادي والمعوق، الرياض، الذهبية للطباعة والنشر.
- ٩٥- منظمة الصحة العالمية : الاضطرابات العقلية : شرح المصطلحات ودليل تصنيفها وفقا للمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، (الطبعة العربية)، الاسكندرية : المكتب الاقليمي لشرق البحر المتوسط.
- ٩٦- مواهب إبراهيم عياد، نعمة مصطفى رقيان (١٩٩٥) : دراسة تقييمية لمستوى الأداء المهارى لمينة من الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) فى برنامج تدريبي على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعى. المؤتمر العلمى الثانى لمركز الارشاد النفسى، القاهرة ٢٥-٢٧ ديسمبر، ٢٣-٥٨.

- ٩٧- ميشال زكريا (١٩٨٣) : **الاستية (علم اللغة الحديث) : المبادئ، والاعلام، بيروت**  
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- ٩٨- ناجي عبدالعظيم سميد مرشد (١٩٩١) : **دراسة مدى فعالية اللعب على مستوى**  
**النفس اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية**  
**جامعة الزقازيق.**
- ٩٩- ——— (١٩٩٨) : **فعالية برنامج ارشادي في خفض السلوك العدوانى لدى**  
**الاطفال، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الزقازيق.**
- ١٠٠- تادر فهمى الزويد (١٩٩٥) : **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا، ط٣، عمان : دار الفكر**  
**للطباعة والنشر والتوزيع.**
- ١٠١- نادية محمود شريف (١٩٩٠) : **الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم**  
**وتعليم الطفل، الكويت : دار القلم.**
- ١٠٢- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : **علم النفس اللغوي، ط٣، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.**
- ١٠٣- هدى الناشف (١٩٩٣) : **استراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة، القاهرة:**  
**دار الفكر العربي.**
- ١٠٤- هدى عبدالحميد بريدة، فاروق محمد صادق (١٩٧٨) : **بطارية القدرات النفسية**  
**اللغوية، كلية التربية جامعة عين شمس.**
- ١٠٥- ——— (١٩٧٩) : **بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية وتقنياتها على**  
**عينة مصرية، (في) : فؤاد أبو حطب (محرر) : بحوث في تقنين الاختبارات النفسية،**  
**المجلد الثاني، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.**
- ١٠٦- ——— (١٩٨٦) : **علم نفس النمو، القاهرة : مطابع مجموعة مؤسسات**  
**الهلل.**
- ١٠٧- هدى محمد قناوى (١٩٩٥) : **الطفل وألعاب الروضة، القاهرة : مكتبة الأنجلو**  
**المصرية.**
- ١٠٨- يوسف مصطفى القاوى (١٩٨١) : **الارشاد النفسى والتوجيه التربوى، الرياض**  
**دار المريخ.**

109- Abheduto, L.; Furman L. & Davies, B. (1989) : Relation  
between the receptive language and mental age of  
fersons with mental retardation. **American Journal**  
**on Mental Retardation**, 93 (5), 535-543.

- 110- Abbeduto, L. & Shart, K. (1994) : Relation between language comprehension and cognitive functioning in persons with mental retardation. **Journal of Development and Physical Disabilities**. 6 (4), 347-369.
- 111- Abbeduto; L., Benson; G., Short; K. & Dolish, J. (1995) : Effects of sampling context on the expressive language of children and adolescents with mental retardation. **Mental Retardation**, 33 (5), 279-288.
- 112- American Psychiatric Association (1982) : **Diagnostic Criteria (DSMIII)**, 3rd ed., Washinton : DC. A.P.A.
- 113- ————— (1994) : **Diagnostic Criteria (DSMIV)**, Washington : DC. A.P.A.
- 114- Bach, M. B. (1985) : Symbolic play and social play behavior of the language delayed and non-language delysed kindergarten students. **Diss. Abs. Inter.**, 46 (3-B), 978.
- 115- Bates, P. & Renzaglia A. (1982) : Language insbruction with a profoundly adolescents : the use of a table game in the acquisition of verbal labeling skills. **Educaions and Treatment of children**, 5 (1), 13-22.
- 116- Bee, H.L. (1985) : **The developing child**. New York : Harper & Row Publishers Inc.
- 117- Brodine, J. (1991) : Communication in Profoundly mental retarded and multiply handicapped children. Paper presented at the **Annual Meeting of the International Neuro-Psychological Society** (19th) San-Anonia Feb. 13-16.

- 118- Bryen, D., N.; Goldman, A., S. & Quinlisk, G., S. (1988)  
: Sign language with students with sever/profound  
mental retardation : How effective is it?, **Education  
and Training in Mental Retardation**, 23 (2),  
129-137.
- 119- Bucher, B. (1983) : Effects of sign language training on  
untrained sign use for single and multiple signing.  
**Analysis and Intervention in developmental  
Disabilities**, 3,4, 261-277.
- 120- Casby, M. W. & Ruder, K. F. (1983) : Symbolic play and  
early language development in normal and mentally  
retarded children. **Journal of Speech and Hearing  
Research**, 26 (3), 404-411.
- 121- Chipman, H. H. (1983) : Language and thought : New  
and old ideas about mental retardation. **Archives de  
Psychologie**; 51 (196), 101-104 (English Abstract).
- 122- Coe, D.; et al. (1990) : Training nonverbal and verbal  
play skills to mentally retarded and autistic children.  
**Journal of Autism and Developmental Disorders**,  
20 (2), 177-187.
- 123- Cormier, G. (1980) Effects of a home language program  
on educable retardates. **Diss. Abs. Inter.**, 31 (5-A);  
2214-2215.
- 124- Ezell, H., K.; Goldstein, H. (1989) : Effects of imitation  
on language comprehension and transfer to  
production in children with mental retardation.  
**Journal of Speech and Hearing Disorders**, 54 (1),  
49-56.

- 125- Feldman, M. A.; Sparks, B. & Case, L. (1993) : Effectiveness of home based early intervention on the language development of children of mothers with mental retardation. **Research in Developmental Disabilities**, 14, 5, 387-408.
- 126- Fitzgerald, H.E., Strommen, E.A. & Makinney, J.P. (1979) : Development of articulatory competence in mentally retarded children. **Journal of Perceptual and Motor Skills**. 48, 1175-1182.
- 127- Flower, W. (1980) : **Infant and child care : A guide to education in group settings**. Boston : Allyn & Bacon Inc.
- 128- Godstein, H. & Moussetis, L. (1989) : Generalized language learning by children with severe mental retardation : Effects of peers expressive modeling. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 22, 3, 245-259.
- 129- Goodban, M. T. (1985) : Language acquisition in a child with cornelia de lange syndrome. Paper Presented at the **Annual Convention of the American Speech-language. Hearing Association** (12th) Washington : November 22-25.
- 130- Goodwin, D. A. (1985) : An investigation of efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adult. **Children's Theatre Review** 34 (2). 23-26.
- 131- Gormly, A., V. (1997) : **Lifespan human development**, sixth ed., New York : Harcourt Brace College Publishers.

- 132- Gough, J.W. (1987) : A case study of language and pretense play within a family setting. **Diss. Abs. Inter.**, 48, (6-A), 1391-1392.
- 133- Graham, J. T. & Graham, L. W. (1996) : Auditory perceptual ability related to language acquisition in mental retarded children. **Inter. report.**, 5, 11, 122-133.
- 134- Hallahan, D.P. & Kauffman, M. (1978) : **Exceptional children; Introduction to special education**. New York : Prentic Hall.
- 135- Hendrick, J. (1992) : **The whole child : Developmental education for the early years**. 5th ed. New York : Macmillan Publishing Co.
- 136- Hirschi, S. et al. (1994) : **Creative activities for young children**, 4th ed., New York : A Division of lition Educational Publishing Inc.
- 137- Hooshyar, N. T. (1986) : Functional analysis of language interactions between down syndrome children and their mothers. Paper presented at the **conference of the American Association on Mental Deficiency** (110th), Denver : May 25-27.
- 138- Hunt, S. & Marshall, K. (1994) : **Exceptional Children and Youth : An introduction, to special education**. Boston: Houginton mifflin.
- 139- Kahn, James, V. (1996) : Cognitive skills and sign language knowledge of children with sever and profound mental retardation. **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31 (2), 162-168.

- 140- Kandall, P. C. & Hammen C. (1995) : **Abnormal Psychology**, New York : Houghton Mifflin Co.
- 141- Knerr, G. (1995) : **Mental Retardation and autistic disorder**, New York : Prentic Hall.
- 142- Lee, P. (1993) : The Development of early language and object knowledge in young children with mental handicap. **Early Child Developmental and Care**, 95, 58-103.
- 143- Leiss, R. H, Proger, B.B. & Comp, C. (1983) : Language training for trainable mentally retarded. **Journal of Speech and Hearing Research**, 18, 1, 82-95.
- 144- Leung, K. (1985) : Enhancing the speech and language development of communitively disordered children through music and movement. Paper presented at the **Annual convention of the council for exceptional children** (63rd) Anaheim Canada : Brithsh Columbia.
- 145- Litaka, K., et al. (1982) : Language intervention to retarded child through cognitive training and pretend play. **Research Inst. for the Education of Exceptional Children**, Rieec Report 36, 99-109.
- 146- Mac Millan, D.L. (1977) : **Mental retardation in school and society**. Boston : Little Brown Co.
- 147- Matson, J., L. (1982) : Independence training Vs. modeling procedures for teaching phone conversation skills to the mentally retarded. **Behavior Research & Therapy**, 20, 5, 505-511.
- 148- Mc Donnell, J. J.; et al (1984) : Comparison of three strategies for teaching genrealized grocery purchasing to high school student with sever handicaps. **Journal of the Association for Persons with severe Handicaps**, 9 (2), 123-33.

- 149- Miller, J.F. & Chapman, R.S (1984) : Disorders of communication : Investigating the development of language of mentally retarded children. **American Journal of Mental Deficiency**, 88, 5, 536-545.
- 150- Naremore, R. & Driver, R. (1985): Language Performance of educable mentally retarded and normal children at five age level. **Journal of speech and Hearing Research**, 28,82-95.
- 151- Piaget, J. (1962) : **Play, Dreams and imitation in childhood**. Translated by C. Gattegno & F.M. Hodgson, London : Routledge & Kegan Paul LTD.
- 152- Rickert, W. F. & Bloomquist, J. (1988) : Creative drama (In) Greg A. (ed.) : **Best Practices in Mental Disabilities**. V-2, New York : Plus Potage.
- 153- Robertson, G.J. (1992) : Mental retardation (in) Raymond J. Corsini (ed.) : **Encyclopedia of Psychology**. 2nd ed. Vol. 2.
- 154- Romski, M. A.; Seveik, R. A. & Wilkinson, K. M. (1994) : Peer-directed communicative interactions of augmented language learners with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 98 (4), 527-538.
- 155- Rubin, K.H., Maioni, T.L. & Hornugn, M. (1976) : Free play behaviors in middle and lower-class pre-schools : Parten and piaget revised. **Child Development**, 47, 414-419.
- 156- Rubin, K.H., Fein, g.G. & Vander Berg, B. (1983) : Play. (In) Mussen, P.H. (ed.) : **Handbook of child Psychology : Socialization, Personality and social development**. New York : John Wiley (pp.693-774).



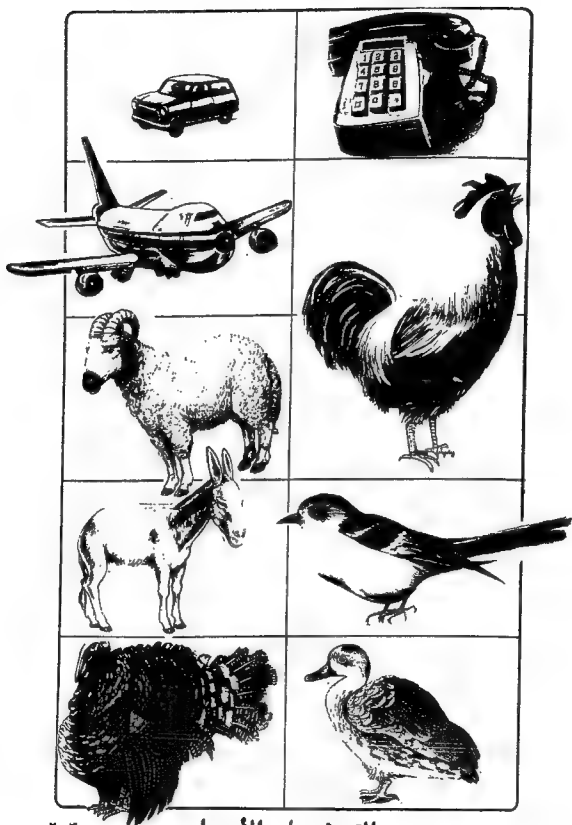
- 157- Sdorow L., M. (1995) : **Psychology**. 3rd ed., New York : Brown & Benchmark.
- 158- Sheridan, S. J. & Springfield, H. L. (1987) : Age appropriate games in the teaching of leisure skills to persons with mental retardation. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Association on Mental Retardation** (Los-Angeles : May 25-29).
- 159- Sherman, et al. (1992) : Social evaluation of behaviors comprising three social skills and a comparison of the performance of people with and without mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, 96, 4, 419-431.
- 160- Shulman, B. (1985) : Using play behavior to describe young children's conversational abilities. Paper presented at : the **Annual Meeting of the National Association for Education of young children and the international congress for study of child language**, Los-Angeles.
- 161- Sigman, M.; Ungerer, J. A. (1984) : Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children. **Developmental Psychology**, 20 (2), 293-302.
- 162- Simlarisky, S. (1990) : **The effects of sociodramatic play on disadvantaged children : Preschool children**. New York : Wiley.
- 163- Simon, J. L. (1986) : Early language skills and symbolic play development. **Diss. Abs. Inter.** 47 (5-A), 1666.

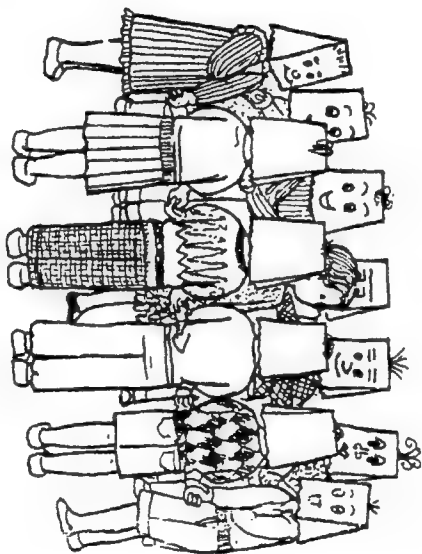
- 164- Spodek, B. et al. (1985) : A study of the effects of a language development program with parental involvement on language achievement of low-income level pre-school children. **Diss. Abs. Inter.** Vol. 36, No 3-A, 607.
- 165- Vygotski, L.S (1967) : **Play and its role in the mental development of the child.** Soviet Psychology, 5, (6-18).
- 166- Warren, S. F., et al. (1994) : Changes in the generativity and use of semantic relationships concurrent with milieu language intervention. **Journal of Speech and Hearing Research**, 37 (4), 924-934.
- 167- Wing, L. (1982) : Language, Social and Cognitive impairments in autism and sever mental retardation. **Annual Progress in Child Psychiatry and child Development**, 12, 330-314.
- 168- World Health Organization (1992) : **The ICD-10 : Classification of mental and behavioral disorders : Clinical description and diagnostic guidelines.** Geneva : W.H.O.

منعق

برنامج اللعب الجماعي الموجه







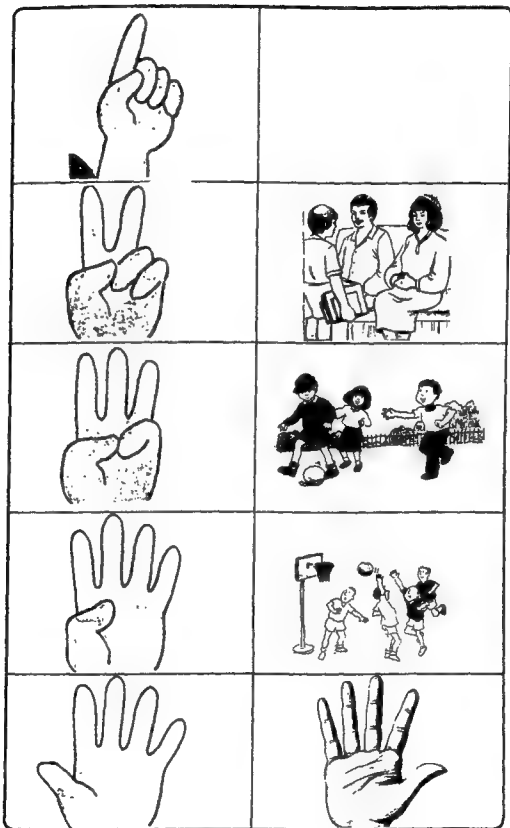
التعرف على صاحب القناع .

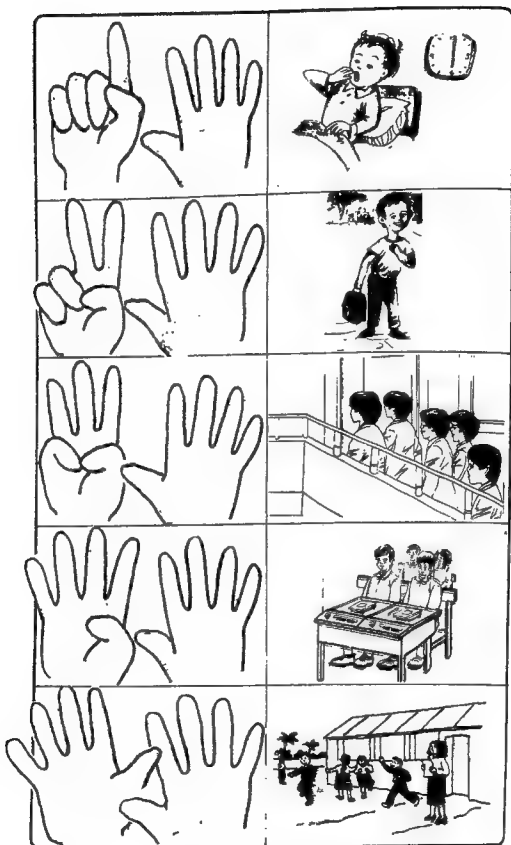


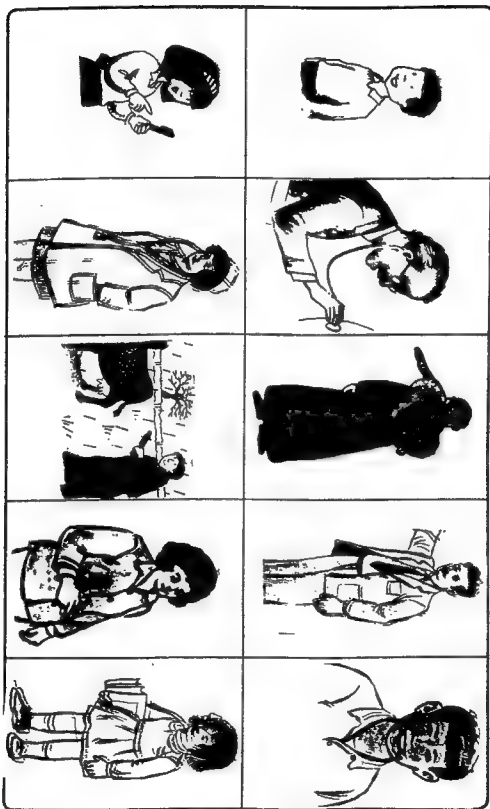


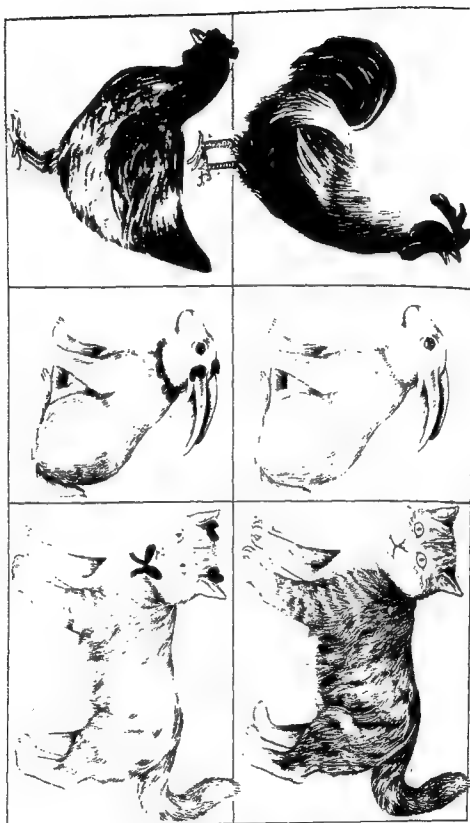




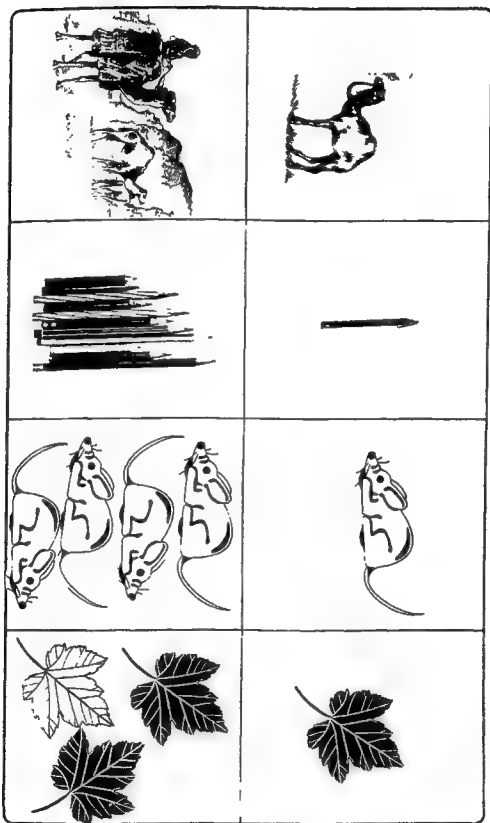


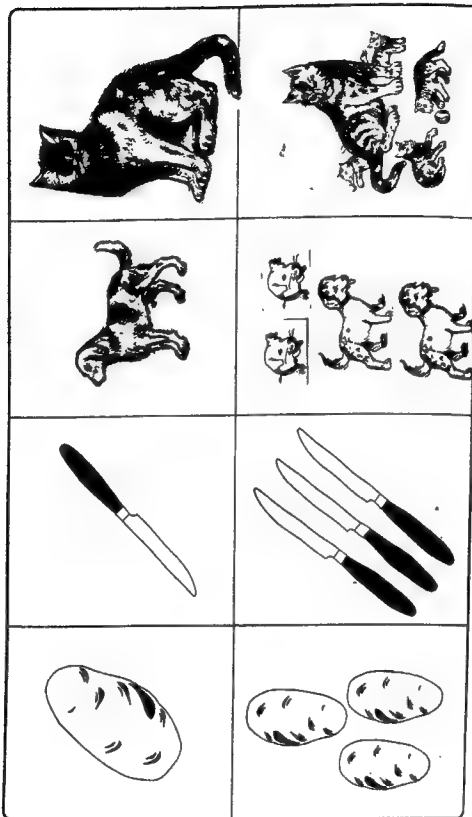






ألعاب التذكير والتأنيث ٢

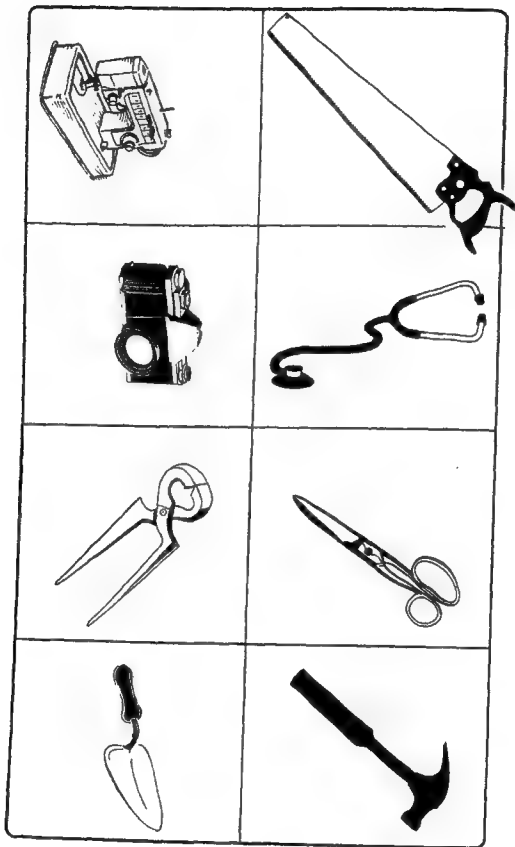




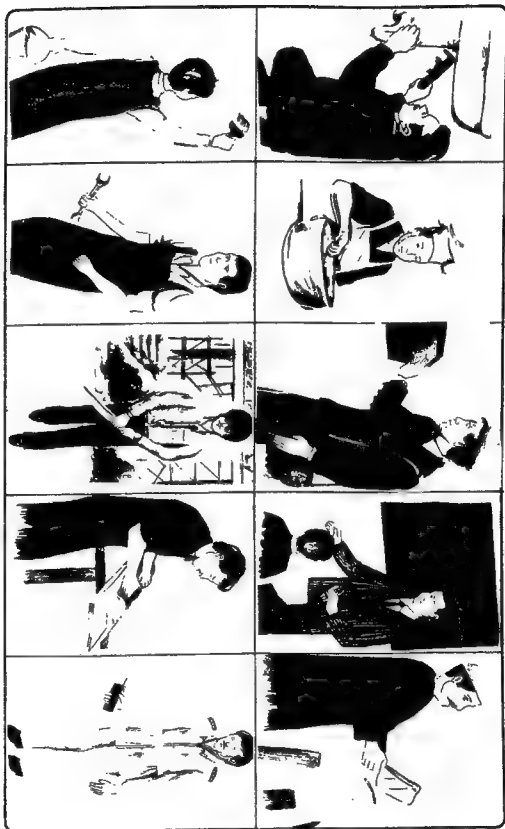


لعبة تحويل الجمل

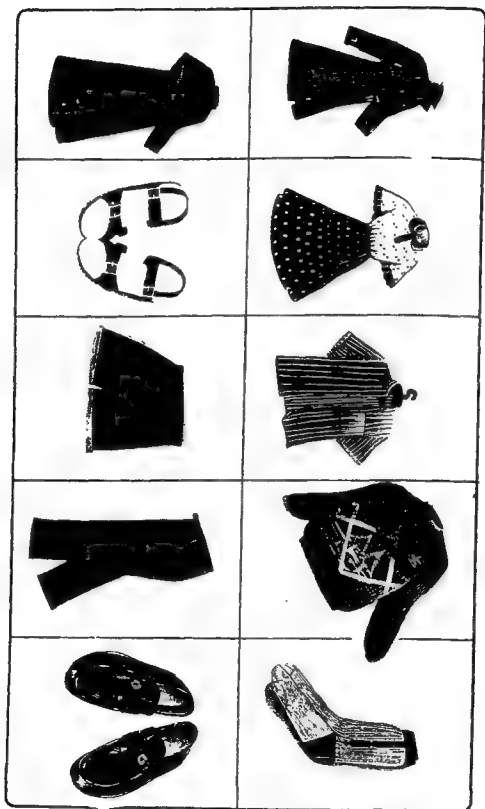


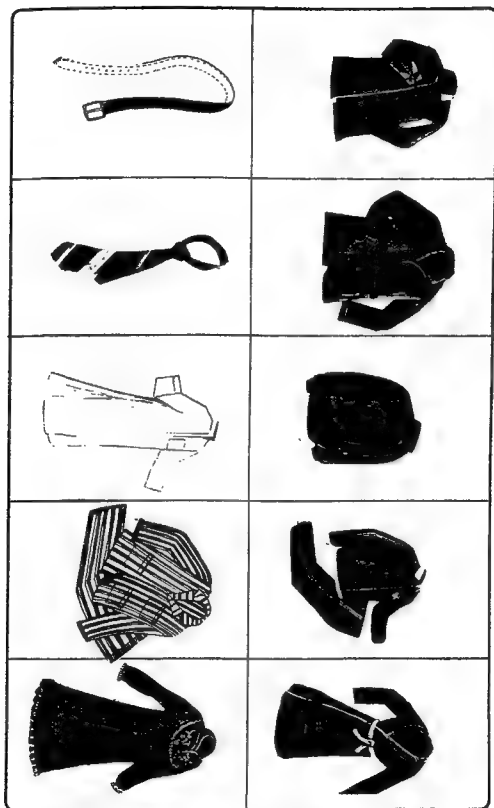


لعبه أدوات المهنيين ( مَنْ يَسْتَعْمَلُنِي )

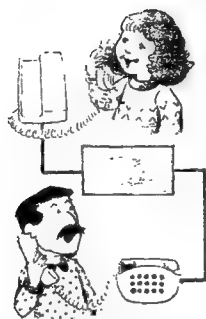


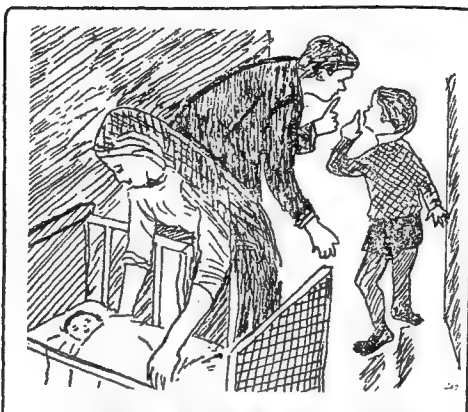
لعبة من الصانع

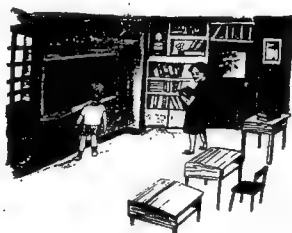










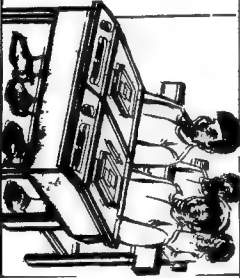
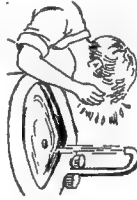


فهم المواقف من الصور ٢

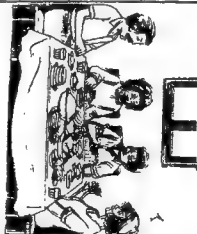




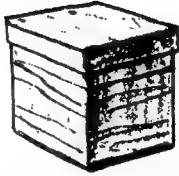
لعبة التعرف على الصور من أوصافها ٢٢٣



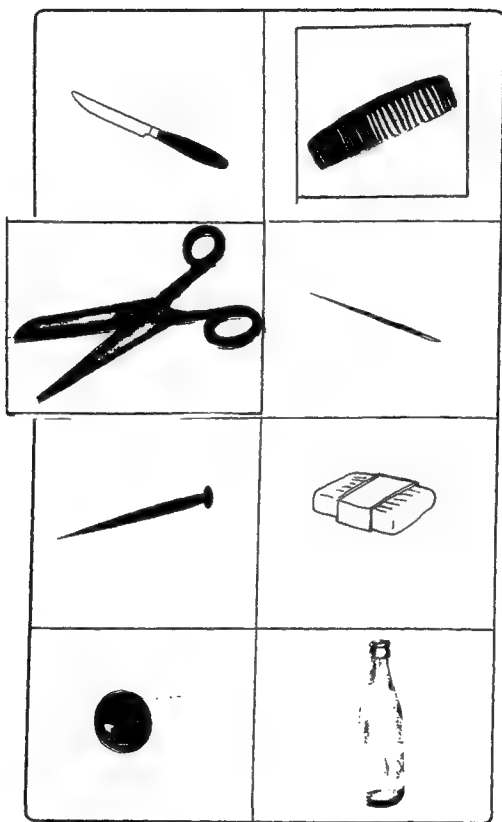
## لعبة الأنشطة اليومية ١

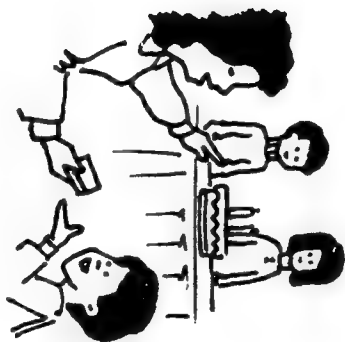


## لعبة الأنشطة اليومية ٢

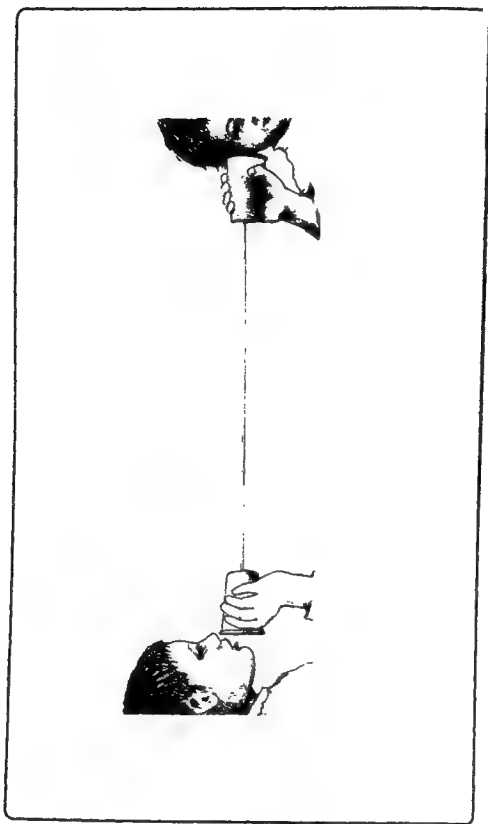


لعبة خذ من الصندوق وتحدث ١



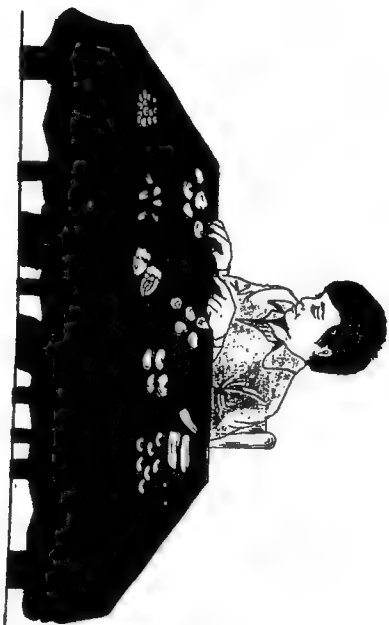


لعبة عيد الميلاد

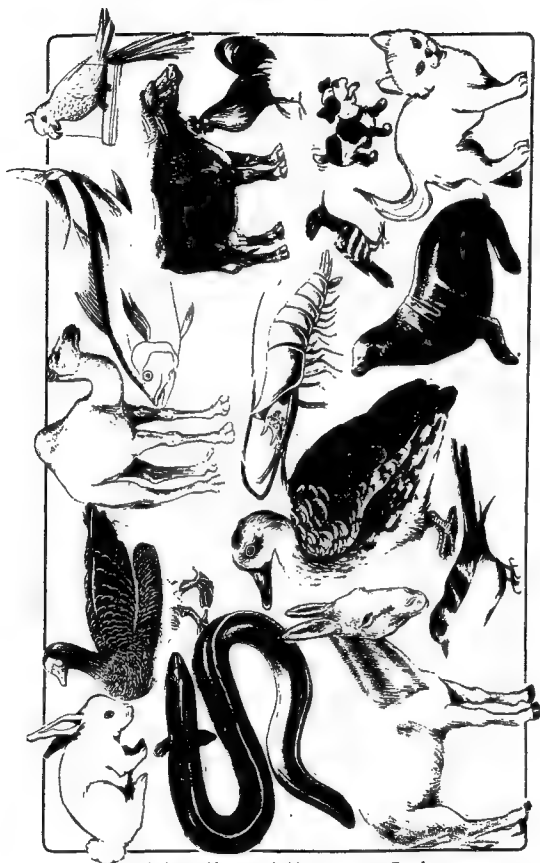




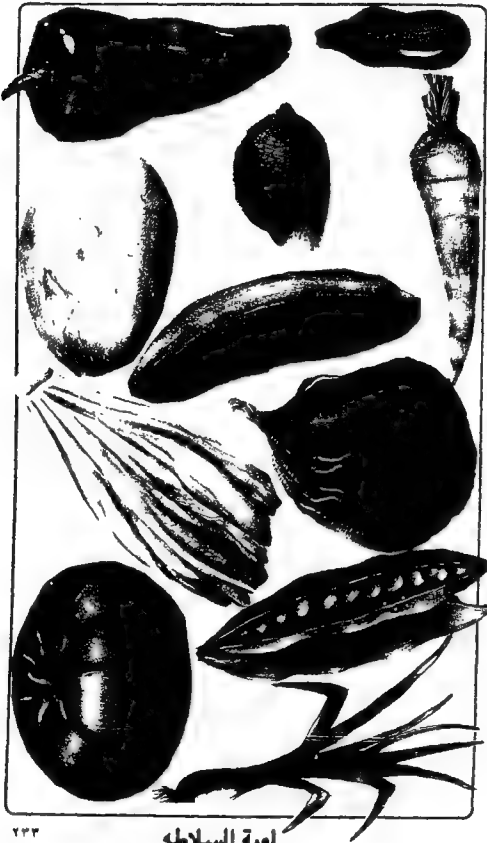




لعبة الفرز



لعبة تصنيف الطيور والحيوانات





للمجان

**كلورتس**

للمعش للضم

مع كلورتس والحلويات

للمجان

**كلورتس**

للمعش للضم

مع كلورتس والحلويات

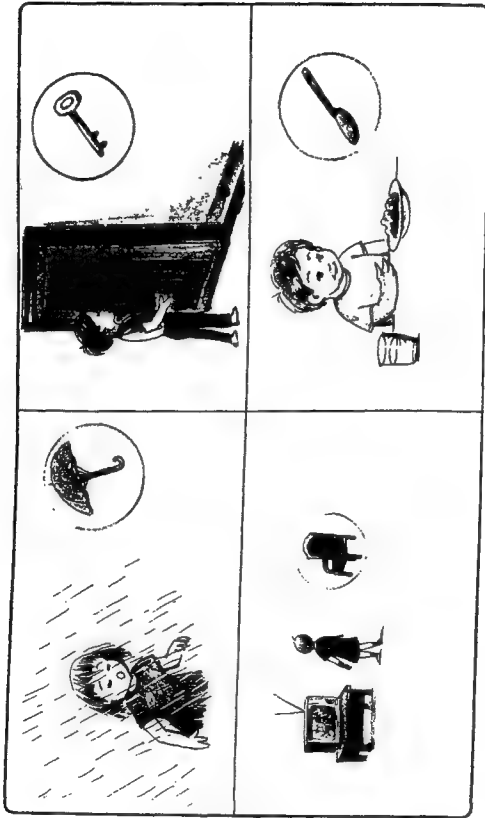
الجراد الادرق



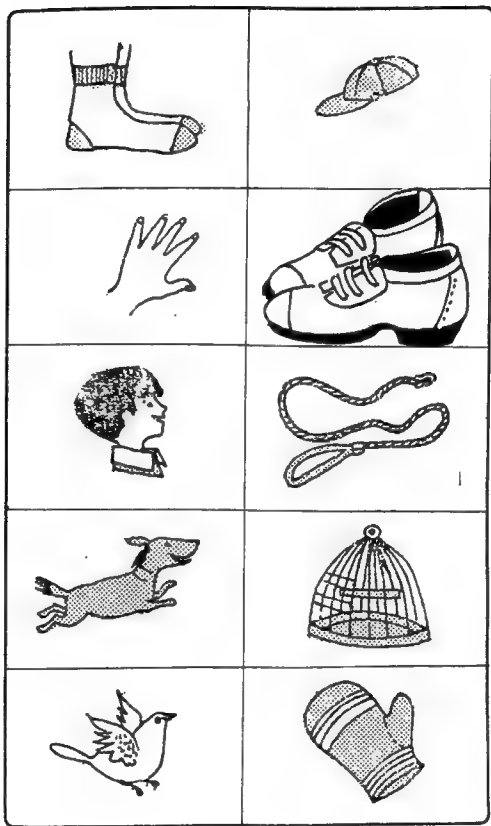
شاي مطبوط

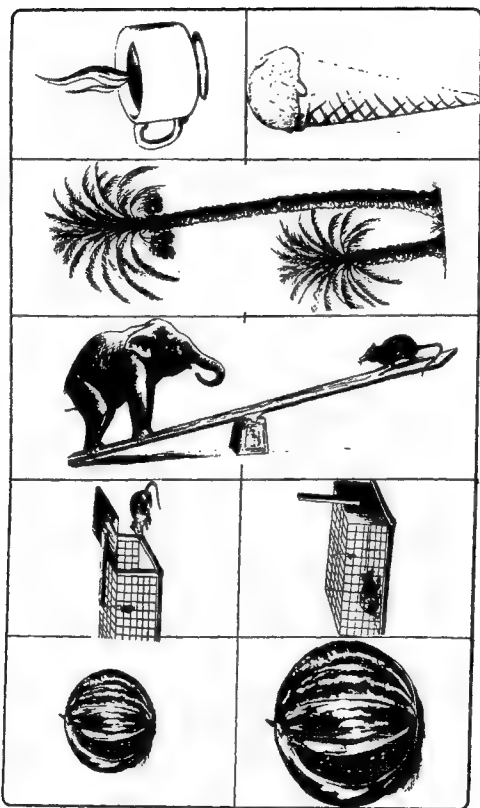


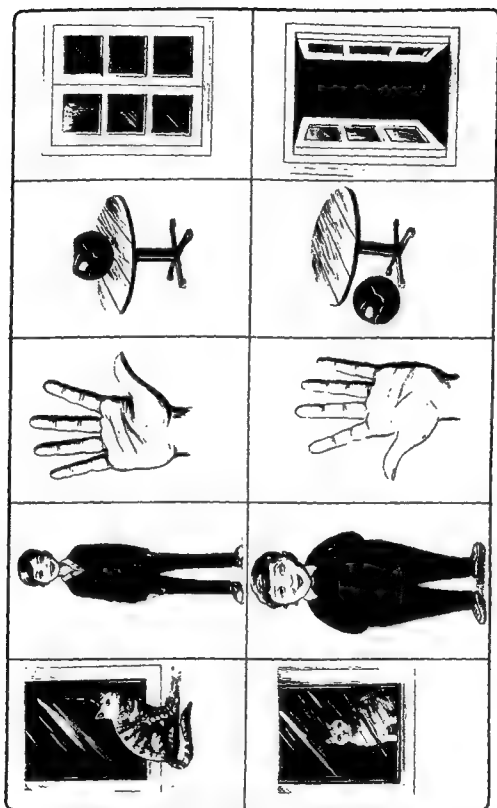
لعبة المطابقة ١



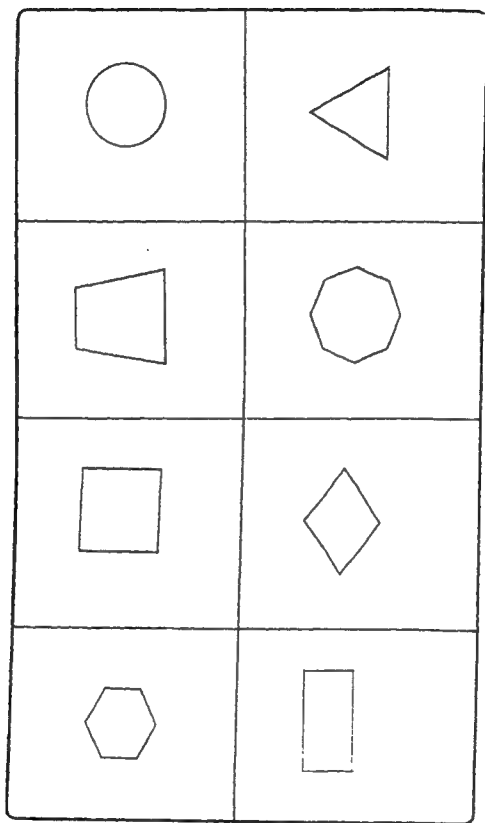
لعبة المطابقة ٢

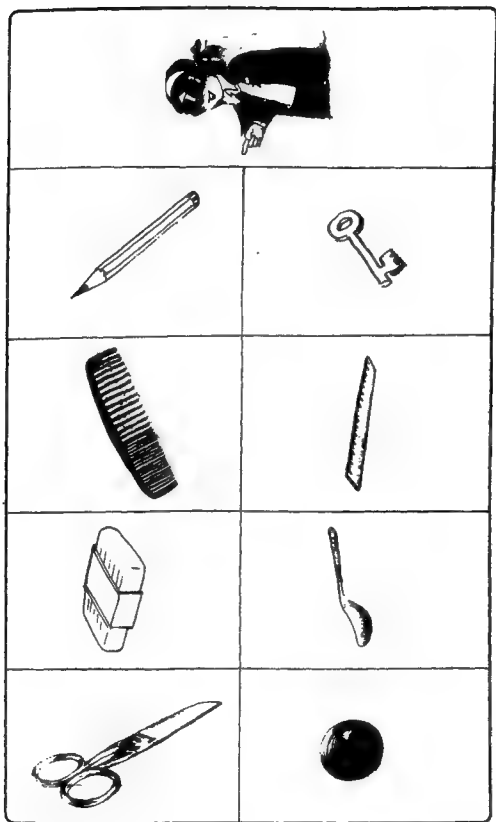




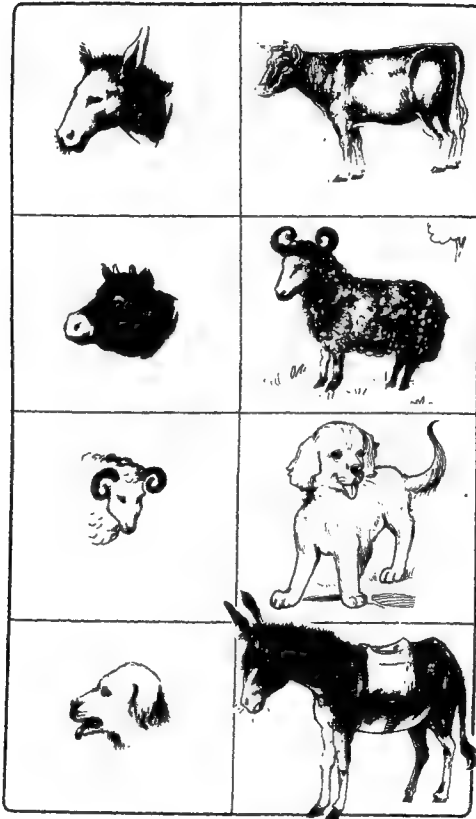








لعبة افكرنى





## محتويات الكتاب

| الصفحة | الموضوع  |
|--------|--|
| ٧      | تقديم الكتاب                                   |
| ٩      | الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة                 |
| ١١     | - مقدمة .                                      |
| ١٣     | - مشكلة الدراسة .                              |
| ١٤     | - أهداف الدراسة .                              |
| ١٥     | - أهمية الدراسة .                              |
| ١٧     | - مصطلحات الدراسة .                            |
| ١٩     | - حدود الدراسة .                               |
| ٢١     | X الفصل الثاني : الاعاقة العقلية               |
| ٢٢     | - تعريف وتصنيف الاعاقة العقلية :               |
| ٢٤     | أولاً : التعريفات السيكولوجية .                |
| ٣١     | ثانياً : التعريفات التربوية .                  |
| ٣٣     | ثالثاً : التعريفات الطبية .                    |
| ٤٩     | - خصائص ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعليم : |
| ٤٠     | ١- الخصائص الجسمية                             |
| ٤١     | ٢- الخصائص العقلية المعرفية                    |
| ٤٣     | ٣- الخصائص الانفعالية .                        |
| ٤٤     | ٤- الخصائص الاجتماعية .                        |
| ٤٥     | الفصل الثالث : الأداء القوي                    |
| ٤٧     | - تعريف اللغة :                                |
| ٤٧     | ١- اللغة من الوجهة النفسية .                   |
| ٤٨     | ٢- اللغة من الوجهة الاجتماعية                  |
| ٤٨     | ٣- اللغة من الوجهة التربوية                    |
| ٤٩     | - وظائف اللغة                                  |
| ٥٤     | - النظريات المفسرة لاكتساب اللغة               |
| ٥٤     | ١- النظرية السلوكية                            |

| الصفحة | الموضوع  |
|--------|--|
| ٥٦     | ٢- النظرية اللغوية الفطرية.                          |
| ٥٩     | ٣- النظرية المعرفية .                                |
| ٦٠     | ٧- تطور الأداء اللغوي لدى المايبين والمعاقين عقلياً. |
| ٦٢     | ٨- الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً.                |
| ٧١     | ٩- فنيات تحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً .   |
| ٧٩     | ١٠- الفصل الرابع : اللعب                             |
| ٨١     | ١١- مفهوم اللعب ووظائفه :                            |
| ٨٢     | ١- اللعب من الوجهة النفسية.                          |
| ٨٣     | ٢- اللعب من الوجهة التماثلية.                        |
| ٨٤     | ٣- اللعب من الوجهة التربوية.                         |
| ٨٦     | ٤- اللعب من الوجهة التشخيصية.                        |
| ٨٧     | ١٢- النظريات المفسرة للعب :                          |
| ٨٧     | أولاً : النظريات السيكلوجية .                        |
| ٩١     | ثانياً : النظريات الكلاسيكية.                        |
| ٩٤     | ١٣- أنواع اللعب :                                    |
| ٩٤     | أولاً : التصنيف الضماني.                             |
| ٩٧     | ثانياً : التصنيف الاجتماعي .                         |
| ١٠٠    | ثالثاً : التصنيف حسب طبيعة اللعب.                    |
| ١٠١    | رابعاً : التصنيف التربوي .                           |
| ١٠٥    | ١٤- اللعب الجماعي الموجه لدى المعاقين عقلياً .       |
| ١١٠    | ١٥- اللعب وتحسين الأداء اللغوي لدى المعاقين عقلياً.  |
| ١١٧    | ١٦- الفصل الخامس                                     |
|        | برنامج اللعب الجماعي الموجه                          |
| ١١٩    | ١٧- مقدمة .  |
| ١١٩    | ١٨- الحاجة للبرنامج .                                |
| ١١٩    | ١٩- أهمية البرنامج.                                  |

| الصفحة | الموضوع  |
|--------|--|
| ١٢٠    | - التخطيط العام للبرنامج:                      |
| ١٢١    | أولاً : الفئة التي اعد البرنامج من أجلها       |
| ١٢١    | ثانياً : أهداف البرنامج .                      |
| ١٢٢    | ثالثاً : الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج :   |
| ١٢٣    | أ - محتوى البرنامج                             |
| ١٢٩    | ب - الأساليب والتقنيات                         |
| ١٣٤    | ج - الأدوات والوسائل المستخدمة                 |
| ١٣٤    | رابعاً : إجراءات تقويم البرنامج:               |
| ١٣٥    | الفصل السادس                                   |
|        | أتماط الألعاب المستخدمة في تنمية الأداء اللغوى |
| ١٣٧    | أولاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز السمعى      |
| ١٣٨    | ثانياً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة السمعية    |
| ١٤١    | ثالثاً : ألعاب لتنمية مهارة اكتساب مفردات      |
| ١٤٤    | رابعاً : ألعاب لتنمية مهارة إدراك المعنى       |
| ١٤٥    | خامساً : ألعاب لتنمية مهارة الفهم              |
| ١٤٨    | سادساً : ألعاب لتنمية مهارة التعبير .          |
| ١٥٠    | سابعاً : ألعاب لتنمية مهارة التواصل اللغوى     |
| ١٥٢    | ثامناً : ألعاب لتنمية مهارة التصنيف            |
| ١٥٤    | تاسعاً : ألعاب لتنمية مهارة التمييز البصرى     |
| ١٥٦    | عاشراً : ألعاب لتنمية مهارة الذاكرة البصرية    |
| ١٥٩    | الفصل السابع : التنتج والتوصيات                |
| ١٦١    | أولاً : نتائج الدراسة .                        |
| ١٨٠    | ثانياً : توصيات الدراسة .                      |
| ١٨٢    | ثالثاً : بحوث مقترحة .                         |
| ١٨٥    | المراجع  |
| ٢٠١    | - ملحق برنامج للعب الجماعى المرجع              |
| ٢٤٣    | - فهرس المحتويات                               |







